

DIE SELFKONSEP VAN STUDENTE WAT HAKKEL: 'N VERKENNENDE ONDERSOEK

Karlien Louw



Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereiste
vir die graad van Magister in Opvoedkundige Sielkunde
aan die Universiteit van Stellenbosch.

Studieleier: Prof. E. Swart

Desember 2010

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

.....

Handtekening

.....

Datum

Kopiereg © 2010 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

OPSOMMING

Die verskynsel van hakeel word omgewe deur persoonlike belewenisse wat bydra tot die vorming van die selfkonsep van iemand wat hakeel. Die toenemende soeke na die oorsake, "behandeling" en "genesing" van hakeel lei waarskynlik tot die onderbekermtone van die wyse waarop die persoon sin maak van sy of haar hakeel. Holistiese ondersteuning fokus egter nie slegs op die hantering van hakeel nie, maar ook op die positiewe integrasie van hakeel in iemand se selfkonsep – ongeag die pyn of hartseer wat daarmee geassosieer word. Om dit te kan doen, word kennis benodig van die wyse waarop die verskillende dimensies van die persoon se selfkonsep tot uitdrukking kom.

Die doel van hierdie studie was tweeledig van aard. Eerstens het dit gepoog om die selfkonsep van studente wat hakeel te verken en te beskryf deur middel van hulle belewing daarvan ten opsigte van die verskillende dimensies van die selfkonsep. Dit het aanleiding gegee tot 'n ruimer begrip van die wyse waarop die selfkonsep van die betrokke studente manifesteer in verskillende verhoudings. Tweedens het die studie ten doel gehad om meer holistiese wyses van ondersteuning te identifiseer en wat gevolglik gelei het tot die identifisering van sodanige ondersteuning binne die terapeutiese sowel as die onderrig- en leeromgewings.

Ten einde hakeel as 'n menslike hoedanigheid te verstaan en te verduidelik, word van 'n kwalitatiewe benadering tot navorsing gebruik gemaak. Dit word ondersteun deur gefundeerde teorie as gekose navorsingsontwerp wat die induktiewe wyse van datagenerering en -analise beklemtoon. Die metodes van navorsing ten opsigte van datagenerering sluit in individuele onderhoude en 'n fokusgroep. Data is geanaliseer deur gebruik te maak van die konstante vergelykende metode. Die verkenning van die studente se selfkonsep op hierdie wyse het uiteindelik tot die identifisering van enkele determinante ten opsigte van intra- en interpersoonlike funksionering aanleiding gegee. Die twee prosesse van heling en verwonding betrokke in die vorming van die studente se selfkonsep illustreer hoe verhoudings tot die ondersteuning of selfs stigmasering en gevolglike uitsluiting van hierdie studente bydra.

Die verkenning van die verskillende dimensies van die selfkonsep van studente wat hakesel het die volgende aan die lig gebring:

- Dat die selfkonsep dien as *uitdrukking van die studente se verband met hakesel* op die drie verskillende vlakke van sielkundige funksionering, naamlik die:
 - Kognitiewe vlak: vervreemding van die outentieke self, persoonlike waarhede, transendensie en kongruensie
 - Affektiewe vlak: psigiese verwonding
 - Konatiewe vlak: kompensasie, isolasie en projeksie
- Spesifieke *terapeutiese benaderinge* kan moontlik heling bevorder by die student wie se selfkonsep broos blyk te wees weens die verwonding wat soms met hakesel gepaard gaan. Dit kan waarskynlik as 'n voorafgaande raamwerk dien vir die ontwikkeling van 'n enkele, meer omvattende behandelingsplan ter bevordering van 'n positiewe selfkonsep.
- *Toeganklikheid ten opsigte van akademiese deelname* vir studente wat hakesel behoort bevorder te word in 'n veilige en nie-bedreigende onderrig- en leeromgewing. Spesifieke wyses van ondersteuning in die konteks van die Universiteit Stellenbosch is voorgestel.
- Die *uitsluiting* van studente wat hakesel weens *stigmatisering* bring psigiese verwonding mee, wat gevolglik bydra tot die wyse waarop die student se selfkonsep tot uitdrukking kom.

As navorser vertrou ek dat hierdie studie sal bydra tot 'n ruimer begrip van die selfkonsep van studente wat hakesel. Op so 'n wyse kan Opvoedkundige Sielkunde as vakgebied 'n agent van verandering wees, deurdat dit krities-reflekterende denke ten opsigte van die holistiese ondersteuning van studente wat hakesel, aanmoedig. Die teoreties gefundeerde gevolgtrekkings en aanbevelings in hierdie tesis kan dien as kennisraamwerk vir toekomstige navorsing op hierdie gebied.

ABSTRACT

The phenomenon of stuttering encompasses personal experiences that contribute to the forming of the self-concept of somebody who stutters. The increased search for the causes, "treatment" and "curing" of stuttering probably leads to underemphasising the manner in which the person makes sense of his or her stuttering. However, holistic support focuses not only on dealing with stuttering, but also on the positive integration of stuttering in someone's self-concept – regardless of the pain or distress associated with it. To be able to do this, knowledge about the manner in which the various dimensions of the person's self-concept are expressed, is required.

The aim of this study was of dual purpose. Firstly it attempted to explore and describe the self-concepts of students who stutter by means of their experiences of stuttering with regard to the different dimensions thereof. This has lead to a better understanding of the way in which the self-concept of the students concerned becomes manifested in different relationships. Secondly this study aimed to identify more holistic ways of support which has lead to the identification of such ways in both the therapeutic and teaching and learning environments.

To understand and explain stuttering as a human quality, a qualitative approach to research is used. It is supported by grounded theory as selected research design, which emphasises the inductive method of data generation and analysis. The methods of research with regard to data generation include individual interviews and a focus group. Data is analysed by using the constant comparative method. Exploring the students' self-concepts in this way eventually led to the identification of a few determinants with regard to intra- and interpersonal functioning. The two processes of healing and suffering involved in students' self-concepts illustrate how relationships contribute to the support or even stigmatisation and consequential exclusion of these students.

The exploration of the different dimensions of the self-concept of students who stutter brought the following to light:

- That the self-concept serves as a *manifestation of the students' relationship with stuttering* on the three different levels of psychological functioning, namely the:

- Cognitive level: alienation of authentic self, personal truths, transcendence and congruency
 - Affective level: psychological distress (suffering)
 - Conative level: compensation, isolation, projection
- Specific *therapeutic approaches* can possibly enhance healing in the student whose self-concept seems to be brittle due to the psychological distress or suffering that sometimes goes with stuttering. It can probably serve as a preliminary framework for developing a single, more comprehensive treatment plan to enhance a positive self-concept.
 - *Accessibility with regard to academic participation* for students who stutter should be enhanced in a safe and non-threatening teaching and learning environment. Specific ways of support in the context of the Stellenbosch University are suggested.
 - The *exclusion* of students who stutter due to *stigmatisation* causes psychological suffering, which consequently contributes to the manner in which the student's self-concept is expressed.

As a researcher, I trust that this study will contribute to a broader understanding of the self-concept of students who stutter. In such a way, Educational Psychology as a subject field could be an agent for change by supporting critical-reflective thinking with regard to the holistic support of students who stutter. The theoretically grounded conclusions and recommendations in this thesis could serve as a framework of knowledge for future research in this field.

VOORWOORD

*"And the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time."*

T.S. Elliot

Die sosiale navorser se soeke na hoe mense hul belewenisse van hinkel interpreteer en betekenis daaruit skep, sal waarskynlik nooit 'n stadium van voltooiing bereik nie. Nuwe navorsing oor die wyse waarop mense wat hinkel hul wêreld konstrueer, dien bloot as 'n verdere toevoeging tot 'n immer ontwikkelende kennisraamwerk daarvan. Kennis oor die hoogs persoonlike belewenisse van mense wat hinkel kan dus nooit volledig wees nie. Volgehoue navorsing wat sensitief is vir die uniekheid van die mens, dra egter by tot 'n beter begrip van die wese van die persoon wat hinkel. Hierdie studie word dus opgedra aan almal wat hinkel en daagliks probeer sin maak daarvan as deel van 'n ryke bestaan.

Ek sou die tesis nie kon voltooi sonder die bystand van verskeie persone nie. Professor Estelle Swart se vertrouwe in die sinvolheid van hierdie studie was 'n deurlopende bron van aanmoediging. Ek bedank haar vir haar belangstelling, leiding en waardevolle insette.

Ek betuig ook graag my opregte dank en waardering aan me Connie Park vir die bekwame tegniese versorging van die tesis.

Laastens wil ek graag my man, Willem, en my ouers, Kobus en Melléta, bedank vir hulle ondersteuning en begrip oor baie jare, veral Willem, vir jou liefde, maar bowenal vir jou geduld.

Aan God die eer.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

INLEIDING TOT, MOTIVERING VIR EN DOEL VAN DIE ONDERSOEK..... 1

1.1	INLEIDING	1
1.2	MOTIVERING VIR DIE VOORGESTELDE ONDERSOEK	1
1.3	DOEL VAN DIE ONDERSOEK	3
1.4	AFBAKENING VAN DIE STUDIEVELD	3
1.5	ONDERSOEKGROEP	4
1.6	BEGRIPSBEPALING	5
1.7	SAMEVATTING	6

HOOFSTUK 2

TEORETIESE AGTERGROND EN LITERATUUROORSIG..... 8

2.1	INLEIDING	8
2.2	DIE KONSEPTUALISERING VAN HAKKEL: 'N MULTIDIMENSIONELE PERSPEKTIEF	8
2.2.1	Hakkel as fisieke aantasting	11
2.2.2	Die individu se ervaring van ingeperktheid ten opsigte van aktiwiteite van die alledaagse lewe	12
2.2.3	Geassosieerde sosiale beperkinge	12
2.3	VOORKOMS EN VERLOOP	13
2.4	DIE ETIOLOGIESE OEUWRE VAN HAKKEL: VERSKEIE TEORETIESE PERSPEKTIEWE EN BYDRAENDE FAKTORE.....	14
2.4.1	Konstitusionele teorieë en beskouings	16
2.4.1.1	<i>Serebrale dominansie</i>	16
2.4.1.2	<i>'n Afwyking in temporale programmering</i>	17
2.4.1.3	<i>'n Verminderde kapasiteit vir interne modellering</i>	17
2.4.1.4	<i>Die manifestasie van hakkel as fisiologiese tremor</i>	18
2.4.1.5	<i>'n Afwyking in die neurale prosessering van taal</i>	18
2.4.1.6	<i>Biochemiese teorie</i>	19
2.4.1.7	<i>Testosteroonteorie</i>	20
2.4.2	'n Neurobiologiese verklaring van hakkel.....	20
2.4.3	Enkele kongenitale en oorerwingsfaktore	22

2.4.4	Hakkel as uitdrukking van 'n genetiese predisposisie	23
2.4.5	Hakkel as leerteoretiese verskynsel	25
2.4.6	'n Geïntegreerde beskouing: Die wisselwerking tussen verskillende predisposisies, ontwikkelings-, emosionele, sosiale en omgewingsfaktore.....	26
2.4.6.1	<i>Konstitusionele predisposisies</i>	27
2.4.6.2	<i>Ontwikkelingsfaktore</i>	28
2.4.6.3	<i>Omgewingsfaktore</i>	29
2.4.7	Enkele teorieë met betrekking tot ontwikkelings- en omgewingsfaktore.....	30
2.4.7.1	<i>Kapasiteit-en-eise-model</i>	30
2.4.7.2	<i>Diagnosogeniese teorie</i>	31
2.4.7.3	<i>Antisipatorieseworstelinghipotese</i>	32
2.5	DIE TEORETISERING VAN DIE SELFKONSEP AAN DIE HAND VAN ENKELE KENMERKE EN PERSPEKTIEWE	33
2.5.1	Die self as 'n gedifferensieerde en georganiseerde totaliteit	34
2.5.2	Cooley: The looking glass self.....	35
2.5.3	Mead: Die sosiaal gevormde self	35
2.5.4	Transendensie en optimale funksionering as kenmerke van die self	36
2.5.5	Rogers: Selfagting.....	37
2.5.6	Maslow: Selfaktualisering.....	38
2.5.7	Erikson: Psigo-sosiale ontwikkeling.....	40
2.5.8	Selfkonstruksies.....	40
2.6	DIE SELFKONSEP VAN DIE ADOLESENT	41
2.6.1	Sosiale kennisie: Perspektiefneming	41
2.6.2	Toenemende selfbewustheid: Die denkbeeldige gehoor.....	42
2.6.3	Identiteitsontwikkeling.....	42
2.7	SAMEVATTING	45

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE 46

3.1	INLEIDING	46
3.2	PROFIEL VAN DIE ONDERSOEKGROEP	46
3.2.1	Ouderdom.....	47
3.2.2	Taal.....	47
3.2.3	Geslag.....	48
3.2.4	Kultuurgroep	48

3.2.5	Vorige terapeutiese ondersteuning.....	48
3.2.6	Persoonlike evaluering	48
3.3	NAVORSINGSPROSEDURE.....	48
3.4	NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE: 'n KWALITATIEWE BENADERING.....	49
3.5	GEFUNDEERDE TEORIE AS KWALITATIEWE NAVORSINGSONTWERP ...	53
3.6	METODES VAN DATAGENERERING	53
3.6.1	Die individuele onderhoud.....	54
3.6.2	Die onderhoudskedule.....	55
3.6.3	Samestelling van die onderhoudskedule in terme van die selfkonsep	56
3.6.4	Die fokusgroep.....	58
3.6.5	Veldnotas	61
3.7	KWALITATIEWE DATA-ANALISE: KONSTANTE VERGELYKENDE METODE.....	62
3.7.1	Beskrywende verklaring van sekere betekeniskonstruksies	63
3.7.2	Die generering van kategorieë	63
3.7.3	Die generering van teorie	65
3.8	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	66
3.9	ETIESE RIGLYNE EN BEGINSELS	69
3.9.1	Deelnemers.....	70
3.9.2	Navorser	72
3.10	REFLEKSIEWE NAVORSINGSPRAKTYK.....	73
3.11	SAMEVATTING.....	74

HOOFSTUK 4

BEVINDINGE VAN DIE STUDIE: AANBIEDING EN BESPREKING 76

4.1	INLEIDING	76
4.2	DIE SELFKONSEP AS UITDRUKKING VAN DIE STUDENT SE VERBAND MET HAKKEL.....	76
4.2.1	KOGNITIEWE DIMENSIE.....	79
4.2.1.1	<i>Persoonlike betekenis</i>	79
4.2.1.2	<i>Selfagting</i>	80
4.2.2	AFFEKTIEWE DIMENSIE	81
4.2.3	FISIEKE DIMENSIE.....	82
4.2.4	SOSIALE DIMENSIE.....	83
4.2.4.1	<i>Sosiale optrede</i>	83

4.2.4.2	<i>Luisteraars se reaksies en die betekenis wat die studente daaraan heg</i>	84
4.2.4.3	<i>Persepsies en stereotipes wat met hakeel geassosieer word</i>	85
4.4	Intervensie en ondersteuning.....	87
4.5	Fokusgroep: Studente se ervaringe van die onderrig- en leeromgewing	88
4.6	Metodologiese bevindings.....	90
4.6.1	<i>Studente se belewenisse van die individuele onderhoud en fokusgroepsessie</i>	90
4.7	Groei en ontwikkeling sedert die aanvang van studente se hakeel.....	91
4.8	SAMEVATTING.....	93

HOOFSTUK 5

DIE VERKENNING VAN DIE SELFKONSEP VAN STUDENTE WAT HAKKEL: VERKLARING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS 94

5.1	INLEIDING	94
5.2	Teoretisering van die selfkonsep van studente wat hakeel	96
5.3	DETERMINANTE OP INTRAPERSONLIKE VLAK.....	97
5.3.1	Vervreemding van die outentieke self	97
5.3.2	Persoonlike waarhede	98
5.3.3	Transendensie en kongruensie	98
5.3.4	Psigiese verwonding.....	99
5.3.5	Kompensasie, isolasie, projeksie.....	99
5.4	DETERMINANTE OP INTERPERSONLIKE VLAK	100
5.4.1	Die verhouding as terapeutiese medium	100
5.4.2	Psigoterapeutiese ondersteuning: Spesifieke benaderings.....	101
5.4.2.1	<i>Positiewe sielkunde</i>	104
5.4.2.2	<i>Persoonlike konstruksielkunde</i>	105
5.4.2.3	<i>Argetipes van Jung en egostaat-terapie</i>	105
5.4.2.4	<i>Narratiewe terapie</i>	105
5.4.2.5	<i>Kognitiewe terapie</i>	106
5.4.2.6	<i>Gestaltterapie</i>	107
5.4.3	Ondersteuning deur sosiale instansies: Die Universiteit Stellenbosch as omgewing vir onderrig en leer.....	108
5.4.4	Voorgestelde wyses van ondersteuning in die onderrig- en leeromgewing.....	110
5.5	Sosiale regulering van identiteit: Stigma en uitsluiting.....	113
5.6	AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN VERDERE NAVORSING	114
5.7	DIE BELANGRIKHEID VAN HIERDIE NAVORSING OP DIE TERREIN VAN OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE	116

5.8	SAMEVATTING.....	116
5.9	REFLEKSIE.....	117
	BRONNELYS.....	119
	BYLAE 1: Aansoek vir etiese klaring	129
	BYLAE 2: Toestemming van die Afdeling vir Studenterekords	130
	BYLAE 3: Deelnemer-inligtingsblad en vorm vir ingeligte inwilliging	131
	BYLAE 4: Individuele onderhoudskedule.....	136
	BYLAE 5: Rou data: Individuele onderhoud.....	138
	BYLAE 6: Generering van kategorieë: Aanvanklike kodering.....	142

LYS VAN TABELLE EN FIGURE

Tabel 3.1:	Profiel van die deelnemers	47
Tabel 3.2:	'n Vergelyking tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing	52
Tabel 3.3:	Uittreksel uit fokusgroep-transkripsie	60
Figuur 2.1:	Enkele kortikale gebiede van die linkerhemisfeer betrokke by die voortbrenging van hinkel	21
Figuur 2.2:	Die ontwikkeling van hinkel: Verskeie interaktiewe faktore	27
Figuur 2.4:	Maslow (1968) se hiërargie van behoeftes.....	39
Figuur 3.2:	Die drie fases van datakodering.....	64
Figuur 4.1:	Konstante vergelyking van studente se belewenisse van hinkel in terme van die verskillende dimensies van die selfkonsep	78
Figuur 4.2:	Groei en ontwikkeling sedert die aanvang van studente se hinkel	92
Figuur 5:1	Die selfkonsep van studente wat hinkel: Enkele determinante.....	95

HOOFSTUK 1

INLEIDING TOT, MOTIVERING VIR EN DOEL VAN DIE ONDERSOEK

1.1 INLEIDING

Navorsing oor mense se belewenisse van hакkel het in die verlede meestal gelei tot die redusering daarvan tot waarneembare simptome binne 'n positivistiese raamwerk. Kathard (2001) is egter van mening dat navorsing, en gevolglik ook die praktyk, op meer holistiese wyses betekenis en kennis behoort te genereer. Die afleiding is dus dat die persoon wat hакkel in sy of haar persoonlike en sosiokulturele kontekste bestudeer behoort te word. Die persoon se belewenisse van hакkel is nie geïsoleerde ervarings wat bloot weens die teenwoordigheid van hакkel bestaan nie. Daarvan is die vele vooroordele, stereotipes en negatiewe persepsies van luisteraars 'n bewys (Gabel, Blood, Tellis & Althouse, 2004). Die betekenis wat die persoon wat hакkel aan sulke terugvoer heg, het 'n betekenisvolle invloed op sy of haar selfkonsep (Gabel *et al.*, 2004). Insig in die belewenisse van studente wat hакkel, kan waarskynlik waardevolle inligting rakende hulle selfkonsep aan navorsers, dosente, terapeute en ander relevante rolspelers bied.

1.2 MOTIVERING VIR DIE VOORGESTELDE ONDERSOEK

Om 'n gemaklike gesprek met iemand te voer, word moontlik deur die meeste mense as vanselfsprekend aanvaar. Acton en Hird (2004:495) beklemtoon dat, alhoewel hierdie vorm van sosiale interaksie 'n fundamentele en menslike aktiwiteit is, dit vrees en ontsteltenis ontlok by mense wat hакkel. Laasgenoemde skrywers is verder van mening dat vlot spraak in baie gevalle gekoppel word aan verbale bevoegdheid. Omdat hакkel deur spraakonvlotheid gekenmerk word, lei dit waarskynlik tot gevoelens van minderwaardigheid en onbekwaamheid by die persoon ten opsigte van verbale bevoegdheid.

Verder het navorsing deur Crichton-Smith (2002:334) bevind dat die meeste deelnemers gedurende hulle kinderjare deur hul portuurgroep afgeknou en gespot is omdat hulle hакkel. Hакkel gaan dus oor meer as slegs die onvlotheid van spraak. Dit is as't ware verknoop met 'n wye verskeidenheid sielkundige ervarings wat meestal persoonlik van aard is. In die lig van bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat die sosiale terugvoer wat 'n persoon in

hierdie verband oor hom- of haarself ontvang, ongetwyfeld bydra tot die ontwikkeling en instandhouding van die persoon se selfkonsep – die *Wie is ek?* komponent van 'n persoon se identiteit.

Die belangrikheid van die bestudering van die selfkonsep by hakesel is daarin geleë dat hakesel meestal gedurende die persoon se mondelinge interaksie met ander manifesteer, maar nie tydens alleenspraak en dus met hom- of haarself nie (Acton & Hird, 2004). Verder word sosiale interaksie gekenmerk deur onder andere aannames, persepsies, vooroordele en stereotipes rakende hakesel. Gedurende sosiale interaksie verkry die persoon wat hakesel terugvoer oor hom- of haarself. Sulke sosiale belewenisse word waarskynlik as dele van die persoon se gestalt, oftewel selfkonsep, geïnternaliseer. Volgens Acton en Hird (2004) kan negatiewe sosiale belewenisse gevoelens van angs en vrees ontlok. Dit lei waarskynlik tot beperkte deelname aan veral sosiale aktiwiteite en manifesteer byvoorbeeld wanneer die persoon nie sy of haar hand in die klas opsteek nie, nie staan vir 'n komitee nie en verbale kommunikasie tot 'n minimum beperk. Gerieflikheidshalwe word die persoon in sulke gevalle dikwels as skaam, teruggetrokke, stil, huiwerig of senuweeagtig geëtiketteer (Snyder, 2001). Die vraag wat dus gevra kan word is hoe hierdie persepsies en stereotipes die persoon wat hakesel se selfkonsep beïnvloed.

Alhoewel verskeie dissiplines al geskryf het oor die moontlike oorsake en remediëring van hakesel, is daar nog min gedoen om die selfkonsep van die persoon wat hakesel te probeer verstaan (Daniels, Gabel & Rodney, 2004; Kathard, 2001). Hierdie tesis gaan van die veronderstelling uit dat die persoon wat hakesel in 'n spesifieke verband met sy of haar hakesel staan. Dit beteken dat iemand deur middel van subjektiewe ervaring sy of haar hakesel eien deur persoonlike betekenis daaraan te heg. Verder dui Stewart en Birdsall (2001) aan dat betekenisstruktuur in 'n persoon se selfkonsep geïntegreer word. Die afleiding is dat die persoon se verband met hakesel deur sy of haar selfkonsep tot uitdrukking kom.

In die lig van bogenoemde wil dit voorkom dat die verhouding tussen 'n persoon se selfkonsep en hakesel kompleks is, en om simplisties daaromtrent te wees, sou 'n geringskatting wees ten opsigte van die unieke en die individuele. Pogings om die volheid van die persoon se selfkonsep te peil eerder as om slegs op die remediëring van hakesel te fokus, veronderstel 'n holistiese benadering tot hulpverlening en ondersteuning. Die volgende vraag word dus gevra: Hoe ervaar en beskryf studente wat hakesel hul selfkonsep? Of: Hoe kan die selfkonsep van studente wat hakesel, beskryf word?

1.3 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van die navorsing is om ondersoek in te stel na die selfkonsep van studente wat hinkel tussen die ouderdom van 18 en 22 jaar. Dit dien as loodsstudie vir toekomstige navorsing wat kan bydra tot die ontwikkeling van terapeutiese intervensies wat nie slegs die programmatiese en remediërende herstel van hinkel beklemtoon nie, maar ook die positiewe integrasie van die *betekenis* wat die persoon aan hinkel heg by sy of haar selfkonsep – ongeag die pyn of hartseer. Om dit te kan doen, is kennis nodig van die wyse waarop die verskillende dimensies van die persoon se selfkonsep tot uitdrukking kom.

Die doelstellings van die navorsing is om:

- die selfkonsep van studente wat hinkel te verken en te beskryf deur middel van hulle beleving daarvan in terme van die verskillende dimensies van die selfkonsep.
- enkele determinante te identifiseer wat kan bydra tot 'n ruimer begrip van die wyse waarop die selfkonsep van die betrokke studente manifesteer, asook meer holistiese wyses van ondersteuning.

1.4 AFBAKENING VAN DIE STUDIEVELD

Die studieveld beslaan hoofsaaklik die terreine van hinkel en die selfkonsep soos dit by studente tussen die ouderdomme van 18 en 22 jaar tot uitdrukking kom (sien hoofstuk 3). Volgens Newman en Newman (2003) staan hierdie ontwikkelings stadium bekend as laat-adolessensie en word gekenmerk deur komplekse veranderinge wat betref die fisiologiese, sosiale en kognitiewe ontwikkelingsdomeine. Hearne, Packman, Onslow en Quine (2008:82) meen dit is begryplik dat hinkel moontlik aanleiding gee tot bykomende spanning by persone wat hulself in 'n reeds gekompliseerde periode bevind.

Volgens Elbogen, Carlo en Spaulding (2001) word laat-adolessensie veral gekenmerk deur die persoon se veranderende begrip van wie hy of sy is. Die afleiding is dat betekenisvolle ontwikkeling van die student se selfkonsep gedurende hierdie periode plaasvind. Sebastian, Burnett en Blakemore (2008:441) beskou adolessente se verhoogde selfbewustheid en ontvanklikheid vir evaluering deur die portuurgroep as belangrike faktore in hulle prosessering van inligting ten opsigte van die self. In die lig hiervan word die selfkonsep van die student wat hinkel waarskynlik beïnvloed deur sy of haar bewustheid van luisteraars se reaksies op hinkel. Ter aansluiting hierby dui Daniels (2007:1-2) aan dat die persoon wat

hakkels die samelewing se negatiewe persepsies en stereotipes van haksels by sy of haar selfkonsep integreer.

Teen bogenoemde agtergrond blyk die ondersoek na die selfkonsep van die student wat haksel, relevant te wees. Volgens Elbogen *et al.* (2001:658) is nog relatief min navorsing gedoen oor die integrasie van die vele aspekte van die self tydens laat-adolessensie. Wat betref die terrein van haksel, het Daniels (2007:1) bevind dat navorsing in die verlede meestal op die kousaliteit en die fisieke eienskappe van haksel gefokus het. In teenstelling hiermee, dra die kwalitatiewe fokus van die huidige ondersoek by tot die beklemtoning van die *psigiese en sosiale ervarings* van studente wat haksel in terme van sekere aspekte van hul selfkonsep. Vanaf die twintigste eeu is sosiale navorsing egter veral beïnvloed deur die stelling dat die diepste lewensverskynsels en bestaanprobleme nie aan die hand van die metodes van die natuurwetenskaplike model van navorsing verreken kan word nie. Om insig hierin te kry, moet van die intuïtiewe, besinnende denke en van die beskrywende metodes van die fenomenologie gebruik gemaak word. In hierdie verband dra die oorspronklike gebruik van taal by tot egte begrip en om die werklikheid op alternatiewe wyses aan die lig te bring.

Hierdie studie het nie gebruik gemaak van psigometriese instrumente in die verkenning van studente se selfkonsep nie. In die lig van die gekose konstruktivistiese navorsingsontwerp word die navorser, eerder as 'n leweloze vraelys of rekenaar, as die primêre instrument vir data insameling en analise beskou (Merriam, 2009). Dit bied aan my as navorser eerstens die geleentheid om sensitief te wees vir die totale konteks en tweedens om data te konseptualiseer soos die studie ontvou (Merriam, 2009).

1.5 ONDERSOEKGROEP

Die navorsingsprobleem is van interpretatiewe aard en is gebaseer op 'n ondersoek na die selfkonsep van studente wat haksel. Volgens Polkinghorne (2005) is die fokus van kwalitatiewe navorsing op die subjektiewe inhoud van ervaring eerder as op waarneembare gedrag as objek. Die klem is dus nie op die veralgemening van resultate na die breër populasie van persone wat haksel nie, meer eerder op die generering van ryke beskrywings omtrent studente se unieke belewenisse van haksel in terme van sekere dimensies van die selfkonsep (sien afdeling 2.5.1). Dit kan egter afhangend van die mate waarin die onderliggende teorie ooreenstem, van geval tot geval veralgemeen word (Merriam, 2009). Weens die beperkte

omvang van hierdie studie en ook ten einde genoegsame data te verkry is 'n minimum van drie en 'n maksimum van vyf studente uitgenooi om aan die navorsing deel te neem.

Die studente is soos volg geselekteer:

- Deelnemers is gewerf met die hulp van 'n ondersteuningsgroep vir persone wat hinkel. Enige persoon tussen die ouderdom van 18 en 22 jaar kon hom- of haarself beskikbaar stel om aan die navorsing deel te neem. Hierdie bepaalde reikwydte maak voorsiening vir die insluiting van jonger sowel as ouer studente. Die studente het as vrywilligers deelgeneem.
- Van deelnemers is verwag om Afrikaans of Engels magtig te wees ten einde dubbelsinnige interpretasies van die vrae in die onderhoud tot 'n minimum te beperk. Onderhoude is dan in die deelnemer se voorkeurtaal gevoer.
- Omdat almal studente aan die Universiteit Stellenbosch was, het ek skriftelike toestemming van die Universiteit Stellenbosch se Afdeling vir Studenterekords verkry om met die ondersoek voort te gaan (sien bylaag 2).

Die vyf studente wat aan die studie deelgeneem het, word in afdeling 3.2 voorgestel.

1.6 BEGRIPSBEPALING

Die volgende begrippe word by herhaling gebruik, en hulle betekenis is ook belangrik vir die interpretasie van die resultate van die ondersoek.

- *Hakkel*. Op diagnostiese vlak word *hakkel* meestal beskryf as 'n kommunikasieversteuring wat deur die volgende waarneembare spraakonvloedde gekenmerk word: 1) herhalings van klanke (*k-k-k-lop*), lettergrepe (*ma-ma-ma-mamma*) of eenlettergrepige woorde (*tas-tas-tas*); 2) verlengings van klanke ("Wwwwwwaar is jy?"); 3) stil blokke van lugvloei in spraak; 4) invoegings ("Ek, *um*, sal saamkom"); 5) herhaling van frases ("*Ons wil, ons wil, ons wil* gaan oefen") en gebroke woorde (*M [pouse]...aak dit skoon*) (DSM-IV, 2007:69). Hakkel is egter meer as slegs 'n sensoriese aantasting en kan binne verskeie ander denkraamwerke betekenis verkry. Hierdie onderwerp word volledig in hoofstuk 2 bespreek.

- *Studente*. In hierdie ondersoek verwys die woord *student* na enige persoon tussen die ouderdom van 18 en 22 jaar wat tans aan 'n tersiêre instansie soos 'n kollege of universiteit studeer.

- *Laat-adolessensie*. Dit verwys na die ontwikkelings stadium wat strek tussen die jare 18 en 22 (Newman & Newman, 2003). Gedurende hierdie periode word adolessente se selfkonsep sterk beïnvloed deur die sosiale norme en verwagtinge van hetsy die portuurgroep, ouers, onderwysers of die breër samelewing (Tarrant, MacKenzie & Hewitt, 2006). Die standaard wat vriende, die portuurgroep en betekenisvolle ander stel, word 'n besonder belangrike maatstaf vir selfbeoordeling. In die lig hiervan is dit duidelik dat adolessente hulself in 'n kritieke en spanningsvolle oorgangsfase tot volwassenheid bevind waarin hulle gekonfronteer word met die taak om 'n volwasse en geïntegreerde selfkonsep te ontwikkel. Namate die selfkonsep van studente ontwikkel, sal hul siening en evaluering van hulself ook dienoooreenkomstig verander (Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje & Meeus, 2010).

- *Identiteit*. Identiteit verwys na die sintese van verskillende identifikasies tot 'n nuwe sielkundige struktuur op grond van die wisselwerking tussen die persoonlike en sosio-kulturele kontekste (Daniels, 2007; Hearne *et al.*, 2008). Identiteitsontwikkeling vind gewoonlik plaas in die oorgangsfase na volwassenheid, naamlik laat-adolessensie (Klimstra *et al.*, 2010). Dit is dus die internalisering en uitdrukking van verskeie rolle ten einde 'n aanvaarbare gevoel van die self te verwerf. Die etikette "hakkelaar" of "kommunikasieversteuring" gee soms onnodig aanleiding tot die vorming van 'n identiteit gebaseer op stereotipiese rolbeskrywings, aannames en persepsies. Gevolglik beïnvloed dit iemand se beskouing en evaluering van homself, dit wil sê sy selfkonsep, op 'n bepaalde wyse. Die konsep *identiteit* word verder in hoofstuk 2 bespreek.

- *Self, selfkonsep, selfagting*. Hierdie begrippe word volledig in hoofstuk 2 bespreek.

1.7 SAMEVATTING

Hierdie navorsing poog om deur die bestudering van 'n groep studente se belewenisse van hinkel meer insig te verkry in hulle selfkonsep. Volgens Kathard (2001) vergestalt die studente se belewenisse al die moontlike wyses waarop hulle betekenis aan hinkel heg. Alvorens 'n ondersoek na die studente se selfkonsep geloods kan word, is dit belangrik om enkele teoretiese konstrakte en konsepte wat in noue verband met die onderwerp staan, te begryp. Die konseptualisering van die konstrakte *hinkel* en die *self* vanuit 'n biopsigososiale

perspektief bied 'n holistiese vertrekpunt vir die res van die navorsing. Ten einde die komplekse repertoire van 'n persoon se ervaring van hake te peil, behoort die wisselwerking tussen die individu en die samelewing beklemtoon te word. Hoofstuk 2 poog om, tesame met die bestudering van die etiologie van hake, bogenoemde konstruksie op 'n multidimensionele wyse te verantwoord.

Die hoofstukke word soos volg georganiseer: Eerstens bied hoofstuk 1 die rasionaal vir die ondersoek na die selfkonsep van studente wat hake. Hoofstuk 2 voorsien 'n teoretiese konseptualisering van verskeie konstruksie wat verband hou met die doel van die studie, naamlik *hake*, *self*, *selfkonsep*, *selfagting*, *identiteit* en *adolessensie*. Verder bied dit ook 'n etiologiese oorsig van hake. Hoofstuk 3 beskryf die navorsingsontwerp en -metodologie wat gebruik is om die navorsing mee te implementeer. Hoofstuk 4 is 'n bespreking van die bevindinge van die ondersoek, terwyl hoofstuk 5 'n uiteensetting bied van die gevolgtrekkings en aanbevelings, insluitend die moontlike implikasies vir ondersteuning in die terapeutiese en onderrig- en leeromgewings.



HOOFSTUK 2

TEORETIESE AGTERGROND EN LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

'n Omvattende begrip van hinkel, adolessensie en die self as 'n instrument van die *syn*¹ is krities in die ondersoek na die selfkonsep van studente wat hinkel. Die *syn* verwys na die totaliteit van die student se bestaan en hoe dit oor tyd gevorm is. Die afleiding is dat die student met verloop van tyd hinkel op 'n spesifieke wyse eien en verenig as deel van sy of haar wesentlike totaliteit. Verder meen Jesson en Lacey (2006) dat die literatuuroorsig 'n spesifieke storie vertel van wat ek as navorser reeds oor die gekose onderwerp weet. Volgens hierdie skrywers bied dit 1) 'n oorsig van kennis wat reeds in navorsings- en akademiese gemeenskappe in omgang is, 2) die geleentheid om my eie navorsingsidees te genereer en te verfyn en 3) die kontekstuele agtergrond waarteen my navorsing plaasvind. Die res van hierdie hoofstuk word dus gewy aan die konseptualisering van sekere konstruksies wat in noue verband staan met hinkel en die selfkonsep van studente wat hinkel. Gevolglik dien dit as 'n kennisbasis vir die res van my navorsing.

2.2 DIE KONSEPTUALISERING VAN HINKEL: 'N MULTIDIMENSIONELE PERSPEKTIEF

Met die bestudering van die literatuur rakende hinkel raak 'n mens bewus van die uiteenlopende teoretiese perspektiewe, uitgebreide etiologie, verskeidenheid waarneembare spraakonvloed, sekondêre gedragskenmerke² en verskillende wyses van behandeling. Skrywers en navorsers se poging om hinkel op grond van 'n enkele homogene teorie te konseptualiseer blyk kompleks en selfs problematies te wees (Acton & Hird, 2004; Daniels, 2007).

¹ Ek gebruik die konsep *syn* om die "hierwees", oftewel die mens se ervaring van hom- of haarself as "ek", te peil. Volgens Versfeld (2009) eien iemand hom- of haarself deur "ek" te sê. Die filosoof Heidegger (Capobianco, 2007) gebruik ook die term *syn* om na die persoon se ervaring van heelheid te verwys. In hierdie opsig beteken *syn* ook die vereenselwiging van die teenstellende aspekte van die psige. Die afleiding is daarom dat die *syn* verwys na die betekenis wat iemand aan sy of haar bestaan en wese heg.

² Algemene sekondêre gedragskenmerke wat geassosieer word met hinkel: oëknippery, gesigstrekkings, lip-, tong- en kakebeen-bewegings, stamp van voete teen die grond, handbewegings, nekspasmas en die bal van vuiste (Vanryckeghem, Brutton, Uddin & Van Borsel, 2004; Prasse & Kikano, 2008).

Dit is daarom nie vreemd dat 'n kontinuum van definisies vir hakeel bestaan nie. Enige definisie van hakeel is ingebed in 'n spesifieke teoretiese oriëntasie ten opsigte van menslike funksionering. Die mediese, bio-ekologiese en sosiokulturele perspektiewe ten opsigte van menslike funksionering vind veral byval. Die mediese model as voertuig vir modernistiese, Kartesiaanse denke het tot redelik onlangs die veld van die sielkunde gedomineer. Hiervolgens kon enige sogenaamde probleem opgelos word met die ontdekking van objektiewe en wesentlike waarhede (Hansen, 2010). Dit het daartoe aanleiding gegee dat die definisie van hakeel hoofsaaklik gebaseer is op sekere essensiële, meestal waarneembare, eienskappe of simptome. Hierdie reduksionistiese en liniêre denkwysse beperk hakeel tot 'n individuele verantwoordelikheid in die sin dat hakeel slegs in terme van 'n fisieke aantasting gedefinieer word.

Die hermeneutiese rol van taal in die mediese model dra verder by tot die instandhouding van 'n dualistiese werklikheid ten opsigte van wat normaal en abnormaal is. Die grense van normaliteit word meestal bepaal en in stand gehou deur die samelewing se waardes en houdings (Hardman, Drew & Egan, 2005). In die lig hiervan word die definisie van normaal en abnormaal bepaal deur die sosiale konteks waarin mense hulself bevind. Sekere samelewings beskou byvoorbeeld vlot spraak as 'n weerspieëling van verbale en intellektuele bevoegdheid (Daniels, 2007). 'n Persoon wat hakeel, bevind homself dus waarskynlik buite die grense van normaliteit en word bes moontlik beskryf as 'n "hakkelaar" of "abnormaal". Die toekenning van identifiserende, eenvormige en relatief onbuigbare beskrywings aan individue staan bekend as stereotipering en etikettering (Swart & Pettipher, 2005). Verskeie dissiplines, waarvan die sielkunde, geneeskunde en die opvoedkunde seker die bekendste is, diagnoseer en klassifiseer mense op grond van hulle gedrag, gesondheid of bekwaamheid.

Alhoewel diagnoses dikwels die praktyk in terme van terapeutiese en remediërende intervensies bepaal, bevorder dit meermale stereotipering, diskriminasie en uitsluiting in die opsig dat dit beklemtoon wat 'n persoon nie kan doen nie en gevolglik nie aan kan deelneem nie (Hardman *et al.*, 2005). Die klassifisering en etikettering van individue op grond van hulle verskille loop egter die gevaar om die unieke totaliteit van die mens te reduceer en te versluier tot 'n enkele stereotipiese kategorie. So byvoorbeeld word die term "hakkelaar" gebruik om iemand wat hakeel te onderskei van iemand wat nie hakeel nie. Onmiddellik word 'n dualistiese ruimte geskep waar óf die een óf die ander geld. Hakeel word dus nie beskou as slegs een van die vele aspekte waaruit die individu se menswees bestaan nie, maar

eerder as 'n absolute toestand wat afwyk van die norm. 'n Verdere veronderstelling is dat almal met hierdie eienskap dieselfde is, wat weer eens hulle individualiteit ontken.

Huidige navorsing meen dat hakesel deur verskeie faktore beïnvloed word eerder as deur enkele, absolute oorsake (Hardman *et al.*, 2005; Prasse & Kikano, 2008). Die beskrywing van hakesel as 'n multidimensionele verskynsel verwys na die verskeie moontlike korrelate van hakesel en verwerp die meganistiese aanname dat hakesel in terme van wette van oorsaak en gevolg verklaar kan word (Willemse, Viljoen & Govender, 2006). In teenstelling met modernisme, weerspieël die anti-essensialistiese denke van postmodernisme die bestaan van 'n meervoudige realiteit (Hansen, 2010). In die lig hiervan word 'n kousale verhouding tussen onafhanklike faktore vervang met 'n wederkerige verhouding tussen veelvuldige faktore. Soos beklemtoon deur Yaruss en Quesal (2004), is die individu se belewenis altyd in verhouding tot sy sosio-kulturele konteks en nie slegs afhanklik van sy fisieke status nie.

'n Multidimensionele benadering tot hakesel bevorder dus die insluiting van veelvuldige faktore soos die rol van sosiale interaksies en die sosio-kulturele konteks, in plaas van slegs enkele, meestal fisieke oorsaaklikheidsfaktore. Bronfenbrenner en Evans (2000) se bio-ekologiese model verduidelik die verskeie kontekstuele vlakke wat op transaksionele wyse 'n persoon se ontwikkeling beïnvloed. Aan die hand van hierdie model kan hakesel dus as beide 'n fisieke en sosiale konstruk gedefinieer word. Veral die teorieë met betrekking tot die invloed van ontwikkelings- en omgewingsfaktore op hakesel beklemtoon die bogenoemde standpunt (sien afdeling 2.4.7). Dit wil sê, die definisie van hakesel word nie bloot beperk tot spraakonvloed en die remediëring daarvan nie, maar word ook beïnvloed deur sosiale verhoudings, kulturele konteks en die bevegting of bevordering van negatiewe persepsies en stereotipes.

In die lig van die bogenoemde word die definisie van hakesel gegrond op die "sosiale ander" - die luisteraar se persepsies van hakesel, mense wat hakesel en spraak. Omdat dit voorkom of vlot spraak as maatstaf vir sosiale bevoegdheid dien, ontlok hakesel meestal negatiewe persepsies en stereotipes by die luisteraar (Acton & Hird, 2004). Volgens hierdie skrywers gee die wyse waarop hakesel gedefinieer word, aanleiding tot die vorming van identiteite soos "hakkelaar". Ook word die persoon wat hakesel dikwels geëtiketteer as skaam, senuweeagtig, stil, huiwerig en teruggetrokke (Snyder, 2001).

Hieruit blyk die vormende rol van taal in terme van betekenis duidelik te wees. Die term "hakkelaar" of "abnormaal" impliseer byvoorbeeld noodwendig uitsluiting en dat individuele remediëring hierdie abnormaliteite behoort "reg te stel", te "genees" of te "verwyder" (Acton & Hird, 2004). Die vraag is dus of mense in die veld van die sielkunde poog om kampvegters te wees vir mense wat hinkel deur die bevordering van sosiale bewustheid, of probeer hulle dit bloot remedieer of "regmaak"? Inklusiewe taalgebruik erken nie slegs die outonomie en gelyke menswaardigheid van iemand wat hinkel nie, maar bevorder boonop sosiale bewustheid en holistiese hantering ten opsigte van die unieke uitdagings waaraan mense wat hinkel blootgestel word. Die klem is derhalwe nie op die andersheid nie, maar eerder op die sosiale aanpassings wat gemaak kan word om die behoeftes van persone wat hinkel, te akkommodeer.

Die multidimensionele fokus van die IKF-raamwerk (Internasionale Klassifisering van Funksionering, Gestremdheid en Gesondheid), soos ontwikkel deur die *World Health Organisation* (WHO) (2001), dra waarskynlik by tot die bevordering van bewustheid deur die gebruik van inklusiewe taalkonsepte. Hiervolgens word die invloed van hinkel op die individu se lewe in terme van drie dimensies beskryf, naamlik hinkel as fisieke aantasting, inperking van alledaagse aktiwiteite en sosiale inperkings (Yaruss & Quesal, 2004).

2.2.1 Hinkel as fisieke aantasting

Die eerste dimensie beskou hinkel as die fisieke aantasting van spraak weens anatomiese abnormaliteite en oneffektiewe neuromotoriese funksionering (WHO, 2001:72). Dit stem ooreen met die vierde hersiene uitgawe van die medies-georiënteerde *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR* (American Psychiatric Association, 2007:69) waarin hinkel meestal beskryf word as 'n sensoriese aantasting wat waarneembare spraakonvloetheid tot gevolg het. Hierdie spraakonvloetheid word gekenmerk deur 1) herhalings van klanke (*k-k-k-lop*), lettergrepe (*ma-ma-ma-mamma*) of eenlettergrepige woorde (*tas-tas-tas*); 2) verlengings van klanke ("*Wwwwwwaar is jy?*"); 3) stil blokke van lugvloei in spraak; 4) invoegings ("*Ek, um, sal kom*"); 5) frase herhalings ("*Ons wil, ons wil, ons wil gaan oefen*") en gebroke woorde (*M [pouse]...aak dit skoon*) (DSM-IV, 2007:69).

2.2.2 Die individu se ervaring van ingeperktheid ten opsigte van aktiwiteite van die alledaagse lewe

Die tweede dimensie beklemtoon die individu se ervaring van ingeperktheid ten opsigte van aktiwiteite van die alledaagse lewe weens die invloed van hакkel. Hакkel blyk 'n belemmerende invloed te hê op die individu ten opsigte van sekere aktiwiteite wat verbale kommunikasie soos gesprekvoering, telefoniese oproepe en ander openbare optredes insluit (*World Health Organisation (WHO)*, 2001:134-136).

2.2.3 Geassosieerde sosiale beperkinge

Die derde dimensie beklemtoon die sosiale beperkinge wat hакkel meebring, byvoorbeeld beperkte tersiêre onderrig- en loopbaangeleenthede (WHO, 2001:164-165), asook beperkte geleenthede vir deelname aan sosiale en gemeenskapsaktiwiteite weens die eise van openbare optredes (WHO, 2001:168). Die "sosiale ander" se ingesteldheid jeens persone wat hакkel, insluitend hulle kulturele waardes, norme, oortuigings, stereotipes, vooroordele en veralgemenings, kan ook as 'n beperking ervaar word (WHO, 2001:190). Hierdie dimensie van sosiale beperkinge stem ooreen met die beginsel van die bio-ekologiese teorie dat enige persoon verwickel is in dinamiese sosiale en kulturele sisteme (Daniels, 2007). In die lig hiervan verkry hакkel betekenis binne sosiale ruimtes en word dit beïnvloed deur sosiale interaksies en kulturele waardes.

Sosiale konstruktivisme, soos verduidelik deur Vygotsky (in Hagstrom & Daniels, 2004), verklaar ook dat enige menslike belewenis saamgestel is uit individuele eienskappe, interaksies met ander en sosiale instansies, asook die groter kulturele konteks. Gevolglik behoort hакkel as 'n biologiese sowel as 'n sosiale konstruk beskou te word. Die verskillende wyses waarop hакkel gedefinieer word, reflekteer die wye verskeidenheid perspektiewe ten opsigte van menslike funksionering. Om dus die vele dimensies waaruit hакkel bestaan in 'n enkele homogene definisie saam te vat, blyk problematies te wees. Ten einde die komplekse aard van hакkel te verstaan, behoort 'n kombinasie van teoretiese modelle dus in ag geneem te word. Die IKF-raamwerk kombineer die mediese, ekosistemiese en sosio-kulturele modelle om 'n meer omvattende blik op die multidimensionele aard van hакkel te vestig.

Bogenoemde raamwerk fokus nie alleenlik op die fisieke aspekte van hакkel nie, maar verken ook die mate waarin 'n persoon toegang tot deelname aan en bemeestering van alledaagse aktiwiteite het. Verder sluit dit ook die invloed van kontekstuele faktore in wat 'n rol by die

vorming van mense se persepsies van hinkel speel. Hinkel word dus omgewe deur individuele, sosiale en kulturele eienskappe. Afsien van die rol van genetika, neurologie, taal (verwerwing van spraakvlotheid³) en sielkundige veranderlikes, blyk interaksies tussen die individu en "sosiale ander", sowel as kulturele eienskappe ook 'n rol te speel by die konseptualisering van hinkel. Die afleiding is dat hinkel nie bloot 'n individuele verantwoordelikheid is nie, maar eerder in die konteks van 'n persoon se fisieke en sosiale omgewing bestaan. Alhoewel hinkel meestal as fisieke spraakvloedhede manifesteer, is die betekenis daarvan onteenseglik ingebed in die wederkerige wisselwerking tussen individuele, sosiale en kulturele eienskappe. Op grond hiervan is die verwysing na hinkel as 'n multidimensionele konstruk veelseggend en kan daarom ook beskou word as die aanname waarop hierdie studie gebaseer is.

2.3 VOORKOMS EN VERLOOP

Alhoewel hinkel die mees algemene belemmering van die vloeiendheid van spraak is, kom dit slegs by ongeveer 1,4 persent van kinders jonger as 10 jaar voor (Prasse & Kikano, 2008). Hinkel kom voor by persone van alle ouderdomme, maar is meer algemeen by kinders wie se spraak en taal nog besig is om te ontwikkel. Die aanvang van hinkel verloop geleidelik en vind tussen die ouderdomme van ongeveer twee en sewe jaar plaas (Mash & Wolfe, 2005; Tarshis, Rodriguez & Seijo, 2007). Seuns is vier keer meer as meisies geneig om te begin hinkel (Hardman *et al.*, 2005; Mash & Wolfe, 2005). Langer en meer komplekse uitinge lei soms daartoe dat kinders normale belemmeringe betreffende die vloeiendheid van spraak ervaar (Tarshis *et al.*, 2007).

Veelvuldige en gereelde onderbrekings van die vloeiendheid van spraak, asook die aanwesigheid van sekondêre kenmerke, mag egter op die betekenisvolle ontwikkeling van hinkel (*developmental stuttering*⁴) dui. Mash en Wolfe (2005) dui aan dat ongeveer 80 persent van kinders wat voor die ouderdom van vyf jaar begin hinkel het, spontaan ophou hinkel nadat hulle met formele onderrig begin het. Ongeveer 1 persent van die wêreldwye

³ 'n Onderskeid behoort tussen spraakvlotheid en spraakvloedhede getref te word. Spraakvlotheid word verwerf gedurende die voorskoolse jare (tweejarige tot vyfjarige ouderdom) en verwys na die kind se vermoë om klanke, lettergrepe en woorde op 'n vloeiende wyse te verbind wanneer hy praat (Guitar, 2006). Die verwerwing van spraakvlotheid word beïnvloed deur die jong kind se artikulasie- en taalvaardighede. Zebrowski en Kelly (2002) meen dat die aard van die wisselwerking tussen die bogenoemde ontwikkelingsprosesse moontlik tot spraakvloedhede kan lei.

⁴ Ontwikkelende hinkel (*developmental stuttering*) is die mees algemene vorm van hinkel. Dit kom voor by kinders tussen die ouderdomme van ongeveer drie en agt jaar oud en maak meer as 80 persent van die totale aantal persone uit wat hinkel in die algemene populasie (Prasse & Kikano, 2008).

populasie, waarvan die meerderheid mans is, hinkel (Willemse *et al.*, 2006; Prasse & Kikano, 2008).

Afgesien van ontwikkelende hinkel (*developmental stuttering*), kom neurogeniese (*neurogenic*) asook psigogeniese (*psychogenic*) hinkel ook voor (Prasse & Kikano, 2008). Neurogeniese hinkel is gewoonlik die gevolg van 'n neurologiese gebeurtenis soos 'n traumatiese breinbesering, beroerte of breinskade (Prasse & Kikano, 2008:1272). Beskadiging van die sentrale senuweestelsel, veral die taal- en spraakareas in die brein, kan dus tot hinkel aanleiding gee. Psigogeniese hinkel is die gevolg van 'n sielkundige gebeurtenis of emosionele trauma. Volgens Guitar (2006) kan omgewingsfaktore soos spanningsvolle lewensgebeurtenisse 'n negatiewe invloed op die vloeiendheid van 'n persoon se spraak hê. Enige gebeurtenis wat dus as spanningsvol deur die persoon ervaar word en 'n negatiewe invloed op sy stabiliteit en sekuriteit het, kan tot die skielike aanvang van hinkel aanleiding gee.

2.4 DIE ETIOLOGIESE OEUVER VAN HINKEL: VERSKEIE TEORETIESE PERSPEKTIEWE EN BYDRAENDE FAKTORE

Alhoewel die etiologie van hinkel kompleks en grootliks onduidelik is in terme van die oorsake daarvan (Büchel & Sommer, 2004; Packman, Code & Onslow, 2006; Willemse *et al.*, 2006), het verskeie skrywers sedert die laat 1920's gepoog om hul aannames en gevolgtrekkings teoreties te veranker. Soos blyk uit die verskillende literatuurbronne, het nuwe, ongegronde spekulasies oor hinkel met verloop van tyd tot meer gesofistikeerde en wetenskaplik georiënteerde teorieë ontwikkel.

Die historiesiteit van die etiologie van hinkel word deur verskeie dominante paradigmas gekonstitueer. Kennis oor die aard, ontwikkeling en oorsake van hinkel vind dus nie beslag in 'n enkele epistemologie nie, maar in verskeie denkraamwerke. Enige teoretiese verklaring van hinkel blyk ingebed te wees in 'n paradigma – die weerspieëling van 'n spesifieke tydgees. Derhalwe kan die etiologie van hinkel nie as 'n losstaande entiteit beskou word wat onafhanklik binne 'n geslote vakuum tot stand gekom het nie. Dit was eerder die metodologiese gevolg van verskeie filosofiese en teoretiese denkraamwerke. Vanaf ongeveer 1875 tot 1925 (Schultz & Schultz, 2000) was die algemene standpunt dat alle fisieke verskynsels in terme van oorsaak en gevolg verklaar kon word. Slegs kennis van 'n objektief-empiriese aard is as betroubaar, geldig en universeel beskou (Thomas, 2002). In die lig

hiervan kan gesê word dat die suiwer wetenskappe onvermydelik die agtergrond geskep het waarteen die etiologiese oeuere van hakeel verder sou ontwikkel.

Gedurende die laat negentiende en vroeë twintigste eeu was die dominante beskouing dat hakeel veroorsaak word deur abnormaliteite van die spraakorgane (Bloodstein & Ratner, 2008, Büchel & Sommer, 2004). Wysgere en medici soos Aristoteles en Johann Dieffenbach (in Bloodstein & Ratner, 2008) was oortuig dat abnormaliteite van veral die tong-area tot hakeel aanleiding gegee het. Gevolglik was behandeling meestal beperk tot operasies aan die tong en die gebruik van apparate soos gewigte en protese. Dit blyk dat die verabsolutering van hakeel as 'n organiese afwyking 'n weerspieëling was van die modernistiese tydgees. Die redusering van menslike hoedanighede tot strukture, fenomene en verskynsels wat slegs op empiriese en nomotetiese wyse verklaar kon word, was kenmerkend van modernisme (Schultz & Schultz, 2000). Die navorsingslandskap was vandaar gedomineer deur 'n positivistiese denkrigting wat veronderstel dat enige belewenis of toestand in terme van waarneembare oorsake en gevolge verklaar kan word.

Die oogmerk van navorsing op die gebied van hakeel was gevolglik om te bewys dat hakeel deur innerlike strukture in die vorm van 'n konstitusionele abnormaliteit onderlê word. Die werk van Bloodstein en Ratner (2008) verwys na hierdie innerlike toestand of konstitusionele afwyking as disfemie. Die gebruik van die konsep *disfemie* eggo een van die prominente filosofiese denkrigting uit die modernistiese tydgleuf, naamlik strukturalisme.⁵ Wanneer die innerlike strukture dus geïdentifiseer en geanaliseer is, kon medici en terapeute 'n diagnose maak en op objektiewe wyse verklaar hoe 'n konstitusionele afwyking hakeel veroorsaak word.

Vanaf die twintigste eeu het psigoanalitiese skrywers na hakeel as 'n psigogene verskynsel verwys (Büchel & Sommer, 2004). Hulle was van mening dat hakeel beskryf kan word as 'n poging om psigiese behoeftes, meestal onbewus en neuroties van aard, te vervul. Bloodstein en Ratner (2008) dui aan dat hierdie behoeftes waarskynlik verband hou met vroeë ervarings van konflik in die verhouding tussen ouer en kind. Die afleiding is gevolglik dat hakeel 'n simptome van onderdrukte, neurotiese en onbewuste konflik is. Navorsing op die terrein van interaksies tussen ouer en kind kon egter nog nie tot dusver die psigogene aard van hakeel bevestig nie (Büchel & Sommer, 2004). Ook Bloodstein en Ratner (2008) maak die

⁵ Volgens hierdie denkskool bestaan die eenvoudigste elemente van waarneming uit strukture wat in terme van oorsake en gevolge verklaar kan word (Schultz & Schultz, 2000).

gevolgtrekking dat die gemiddelde persoon wat hinkel nie noodwendig neuroties of wanaangepas is nie.

Hedendaagse teorieë adem egter 'n postmodernistiese tydgees in die opsig dat hulle die pluralistiese aard van die epistemologie van hinkel erken. Postmodernistiese denke staan teenoor die modernistiese aanname dat enige verskynsel deur 'n enkele objektiewe wesentlikheid verklaar kan word (Besley & Edwards, 2005). Die beklemtoning van die delikate wisselwerking tussen veelvuldige risikofaktore,⁶ insluitend 'n genetiese predisposisie vir hinkel, spraak-motoriese en taalvaardighede, asook kognitiewe, emosionele en omgewingsfaktore, reflekteer 'n postmodernistiese beskouing van hinkel.

Met bestudering van die wye verskeidenheid beskikbare literatuur oor hinkel, word die geskakeerdheid van die etiologiese spektrum daarvan al hoe opvallender. Huidige navorsing meen egter dat 'n verskeidenheid risikofaktore eerder as enkele onafhanklike oorsake die ontwikkeling van hinkel beïnvloed (Zebrowski & Kelly, 2002; Hardman *et al.*, 2005; Prasse & Kikano, 2008). Nietemin word die vroeëre konstitusionele teorieë nie ten enemale ontken nie. Teorieë gebaseer op die disfemiese beskouing het die dryfkrag vir verdere navorsing voorsien. Vervolgens word enkele van dié teorieë kortliks bespreek.

2.4.1 Konstitusionele teorieë en beskouings

2.4.1.1 Serebrale dominansie

Die Orton-Travis-teorie het vanaf die 1920's tot die 1960's kennelik byval by navorsers en terapeute gevind. Volgens hierdie teorie is hinkel die gevolg van 'n mislukte poging van die linkerhemisfeer om dominansie oor die regterhemisfeer te verkry (Willemse *et al.*, 2006). Beide Bloodstein en Ratner (2008) en Guitar (2006) is van mening dat hinkel toegeskryf kan word aan neuromotoriese verwarring en gevolglik lei tot foutiewe tydsberekening ten opsigte van spraak. In 1985 het twee neuroloë, Norman Geschwind en Albert Galaburda (in Guitar, 2006), van die veronderstelling uitgegaan dat hinkel die gevolg is van atipiese serebrale lokalisering. Hulle het die hipotese gestel dat agterstande in linkerhemisferiese groei tydens fetale ontwikkeling tot die ontwikkeling van hinkel aanleiding gee (Guitar, 2006). Volgens Geschwind en Galaburda is die gevolg dat die vorming van gespesialiseerde spraak- en

⁶ In Zebrowski en Kelly (2002:3) word verwys na die beskouing dat hinkel die gevolg is van 'n komplekse wederkerige verhouding tussen veelvuldige risikofaktore.

taalnetwerke in die regterhemisfeer mettertyd vir 'n onderontwikkelde linkerhemisfeer kompenseer.

2.4.1.2 'n Afwyking in temporale programmering

Verskeie skrywers was van mening dat die lokalisering van spraak- en taalfunksies in die regterhemisfeer moontlik tot 'n afwyking in temporale programmering lei (Bloodstein & Ratner, 2008). Die afleiding is dus dat die persoon wat hinkel, probleme met die koördinerende van komplekse spraak-motoriese patrone en verhoudings gebaseer op tyd ervaar. In die vroeë negentigs stel William Webster egter voor dat mense wat hinkel normale linkerhemisferiese lokalisering van spraak en taal toon. Volgens hom is die struktuur vir spraakbeplanning⁷ besonder kwesbaar vir onderbreking deur aktiwiteite in ander areas van die brein (Guitar, 2006). Verder gaan hy van die veronderstelling uit dat die antisipasie van hinkel, en die luisteraar se reaksie daarop, intense vrees ontlok. Die afleiding is dat oormatige regterhemisferiese aktivering, veral in die vorm van sekere emosies soos vrees, die produksie van spraak belemmer.

2.4.1.3 'n Verminderde kapasiteit vir interne modellering

Nog 'n konstitusionele beskouing, dié van Neilson en Neilson (in Guitar, 2006), skryf hinkel toe aan 'n verminderde kapasiteit vir omgekeerde interne modellering. Kinders ontwikkel 'n verstandsmoedel (*mental model*) van die verhouding tussen spraakklanke en die gepaardgaande spraakbewegings. Die Neilsons verwys na hierdie spraakproduseringsmoedel as die *omgekeerde interne moedel*. Met omgekeerd word verwys na die transformasie van spraakklanke in neurologiese bevels en gekoördineerde spiersametrekkings ten einde 'n beplande uiting voort te bring. Die moedel word voortdurend opgegradeer met die ryping van 'n kind se spraak- en taalvaardighede. Problematiese vaslegging van die verhouding tussen motoriese bevels en gepaardgaande verbale uitsette gee waarskynlik aanleiding tot 'n onstabiele of gebrekkige interne moedel (Guitar, 2006; Bloodstein & Ratner, 2008). Die implikasie is dat die werklike uitset nie met die verlangde uitset ooreenstem nie. Dit het herhalings, verlengings en vertraagde spraak tot gevolg.

⁷ Die struktuur in die linkerhemisfeer verantwoordelik vir die beplanning van spraak word die SMA (*supplementary motor area*) genoem. Dit is boonop in noue wisselwerking met die motoriese korteks sowel as subkortikale motoriese areas (Willemse *et al.*, 2006).

2.4.1.4 Die manifestasie van hinkel as fisiologiese tremor

Die organiese oorsaaklikheid van hinkel word verder beklemtoon deur verwysing na 'n onstabiele verhouding tussen neurologiese aktiwiteit en die spierbewegings betrokke by spraak. Guitar (2006) beweer dat snelle neurologiese opwekking moontlik tremors van die spraakspiere veroorsaak. Hierdie onwillekeurige trillings van die spraakspiere gee derhalwe aanleiding tot hinkel. Verder word dit gestel dat die interaksie tussen sterk emosies en 'n reeds kwetsbare spraak-motoriese sisteem boonop die voorkoms van tremors en gevolglik hinkel vererger (Guitar, 2006). Dit stem ooreen met navorsing wat dui op 'n moontlike verwantskap tussen hinkel en versteurings wat met motoriese koördinasie verband hou (Büchel & Sommer, 2004).

2.4.1.5 'n Afwyking in die neurale prosessering van taal

Verskeie skrywers het al gepoog om die affiniteit tussen hinkel en die produsering van taal te verken. In Guitar (2006) word verwys na Herman Kolk en Albert Postma se veronderstelling dat hinkel die gevolg is van 'n interne moniteringsproses vir spraak en taal. Hierdie interne kontroliering van artikulasie behels die bespeuring van fonologiese foute wat tot die onderbreking van spraakproduksie lei. Dit word opgevolg met 'n herstelproses wat gekenmerk word deur herhalings, verlengings en stil blokke. Hieruit blyk dat hinkel die fonologiese herstelproses versinnebeeld. In die lig van bogenoemde word hinkel as 'n weerspieëling van aangetaste spraak beskou. Skrywers soos Kolk en Postma (in Guitar, 2006) is dit eens dat die motoriese uitvoering van spraak nie die probleem is nie, maar eerder dit wat spraak voorafgaan, naamlik die beplanning en sintese van foneme.

Die aanvang van hinkel hang ten nouste saam met die periode van kritieke taalontwikkeling tussen die ouderdom van twee en vyf jaar (Bloodstein & Ratner 2008). Hierdie periode word gekenmerk deur 'n hoë lading in terme van taalfunksies en sluit bevoegdheid ten opsigte van taal en artikulasie, meer komplekse woordeskat en sinskonstruksie, asook langer uitinge in. Skrywers soos Bloodstein (2005) beweer dat 'n toename in hinkel met 'n toename in grammatikaal komplekse uitinge ooreenstem. Dit word egter beklemtoon dat normale onvloothede ook vanaf ouderdom twee tot vier jaar toeneem (Bloodstein & Ratner, 2008). Afgesien van atipiese neurale prosessering, blyk dit dus dat normale spraak- en taaluitdagings moontlik kan bydra tot die jong kind se oortuiging dat spraak ingewikkeld is. Die antisipasie van sodanige probleme deur die jong kind gee moontlik aanleiding tot hinkel (Bloodstein &

Ratner, 2008). Dit stem ooreen met die hipotese dat vertraagde fonologiese ontwikkeling as risikofaktor vir chroniese hinkel dien (Guitar, 2006:87).

Taalontwikkeling en -produsering is afhanklik van gesinchroniseerde neurale prosesse, asook neurale ryping. Wingate (Guitar, 2006) verwys onder andere na die delikate wisselwerking tussen linker- en regterhemisferiese funksies, asook sekere subkortikale strukture in die brein wat verantwoordelik is vir die verskillende komponente van taalbeplanning en -produksie. Volgens hom is hinkel die gevolg van komponente wat weens vertraagde of aangetaste neurale ontwikkeling nie gesinchroniseerd voorkom nie. Later sou Perkins, Kent en Curlee (in Guitar, 2006:114) hinkel beskryf as die gevolg van ongelyktydige wisselwerking tussen twee komponente van taalproduksie. Dit sluit in die regterhemisferiese *paralinguistieke komponent* verantwoordelik vir stemtoon en ritme, asook die linkerhemisferiese *linguistieke komponent* verantwoordelik vir semantiek, sintaksis en fonologie. Hierdie veronderstelling hou verband met resente navorsing wat dui op hiperaktiewe areas van die regterhemisfeer en die voorkoms van buitengewone lae vlakke van aktiwiteit in areas van die linkerhemisfeer.

Die implikasie is atipiese neurale netwerke wat waarskynlik die beplanning en produksie van taal en spraak aantast (Willemse *et al.*, 2006). Afgesien van die toestand van ongelyktydigheid tussen die bogenoemde twee taalkomponente, stel Perkins *et al.* (in Guitar, 2006:114) ook twee addisionele voorwaardes vir die definisie van hinkel. Volgens hierdie skrywers kan daar slegs na spraakonderbrekings as hinkel verwys word indien dit gepaard gaan met 'n gevoel van verlies aan beheer, asook die ervaring van interne óf eksterne tydsdruk.

2.4.1.6 Biochemiese teorie

In Bloodstein en Ratner (2008) se werk word verwys na 'n reeds kwetsbare neurofisiologiese spraaksisteem wat, tesame met emosionele en sosiale druk, tot hinkel aanleiding gee. Volgens hierdie skrywers is 'n kwetsbare neurofisiologiese spraaksisteem die gevolg van 'n biochemiese wanbalans. Vroeë navorsers was daarvan oortuig dat die persoon wat hinkel geneig is tot konvulsies soortgelyk aan epileptiese toevale (p. 72). Hulle het beweer dat toevale voorafgegaan word deur emosionele spanning en dat dit aantasting van die spraakspiere tot gevolg gehad het. Alhoewel hierdie stelling volgens Bloodstein en Ratner (2008) nog nie tot dusver onweerlegbaar gesteun kon word nie, blyk dit dat daar wel in sekere gevalle 'n verband bestaan tussen hinkel en epilepsie. Die skrywers Caksen, Acar, Odabas, Cakin en Tuncer (2002) is van mening dat epilepsie waarvan die oorsprong in die ouditiewe

spraak Korteks gevind kan word, waarskynlik aanleiding gee tot hinkel by persone wat eens oor normale taalfunksies beskik het. Hierdie toestand word gediagnoseer as Landan-Kleffner Sindroom⁸ (p. 785).

2.4.1.7 Testosteroonteorie

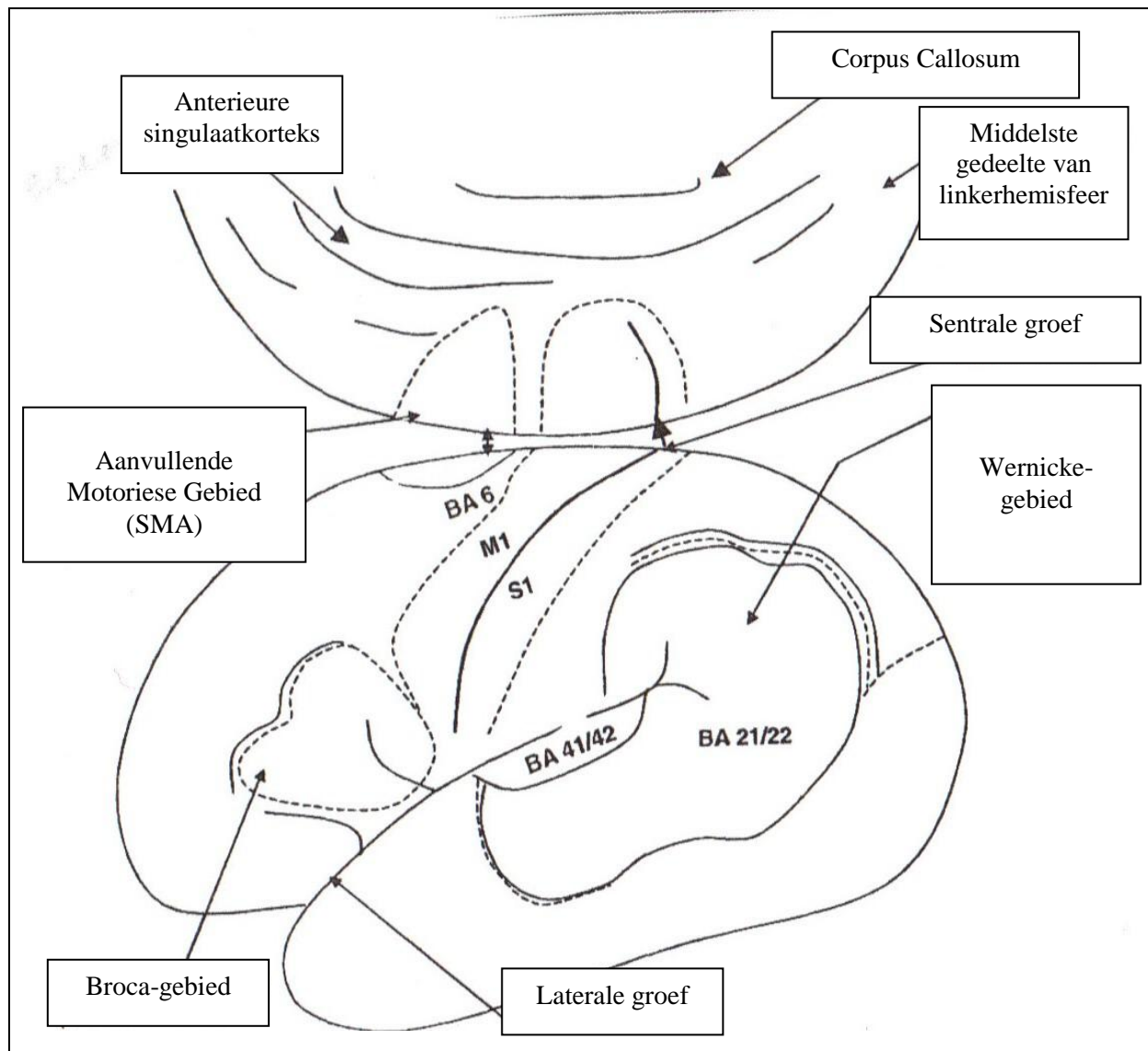
Gedurende die 1980's het navorsers soos Geschwind, Behan en Galaburda (in Bryden, Bruyn & Fletcher, 2005) die inhiberende rol van testosteroon tydens fetale ontwikkeling ondersoek. Hulle het aangedui dat 'n oormaat van, of 'n verhoogde sensitiviteit jeens testosteroon, moontlik aanleiding gee tot vertraagde linkerhemisferiese ontwikkeling. Aangesien die manlike fetus blootgestel word aan hoër vlakke van testosteroon, is aangeneem dat linkerhemisferiese agterstande meer algemeen by mans sal voorkom (Bloodstein & Ratner, 2008). In die lig hiervan is oënskynlike assosiasies tussen die manlike geslag en linkshandigheid, disleksie, spraakagterstande en hinkel voorgestel.

Tot dusver kon navorsing egter nog nie 'n verband tussen onderskeidelik hinkel en disleksie, en hinkel en linkshandigheid vasstel nie. Geschwind en Galaburda se hipoteses dat 1) meer mans as vrouens geneig is om te hinkel, 2) 'n hoër voorkoms van spraak- en taalagterstande geassosieer word met persone wat hinkel en 3) spraak by persone wat hinkel deur die regterhemisfeer geprosesseer word, blyk egter met die bevindinge van ander navorsers in die betrokke veld ooreen te stem (Bloodstein & Ratner, 2008).

2.4.2 'n Neurobiologiese verklaring van hinkel

Verskeie laboratoriumnavorsing toon aan dat hinkel waarskynlik 'n komplekse neurologiese basis het. Willemsen *et al.* (2006) verwys na verskeie kortikale en subkortikale streke van die brein wat met hinkel geassosieer word. Spesifieke neurologiese korrelate sluit in die primêre motoriese areas van die sentrale korteks, Brodman-area nommer 4, die Broca-area (onderste frontale groef in die linkerserebrale hemisfeer), die Penfield-area (aanvullende motoriese area – SMA), Brodman-area nommer 6, die onderste laterale premotoriese korteks, die Wernicke-area, die ouditiewe prosesseringstelsel, insluitend die primêre ouditiewe korteks, die ouditiewe assosiasie korteks, die anterieure insula, die anterieure singulaatkorteks en die somatiese sensoriese area. Subkortikale streke wat met die voortbrenging van hinkel verband hou, sluit die basale ganglia, talamus en serebellum in.

⁸ Landan-Kleffner Sindroom is 'n vorm van verworwe afasie wat gedurende die kinderjare ontwikkel. Dit word toegeskryf aan die beskadigde uitwerking van epilepsie op die ouditiewe spraak Korteks (Caksen *et al.*, 2002: 785-786).



Sleutel:	M1	=	Primêre motoriese gebied van die sentrale korteks
	S1	=	Primêre sensoriese gebied van die sentrale korteks
	BA6	=	Brodman se sesde gebied
	BA41/42	=	Primêre ouditiwe korteks
	BA21/22	=	Ouditiewe assosiasie-gebied

Figuur 2.1: Enkele kortikale gebiede van die linkerhemisfeer betrokke by die voortbrenging van hinkel (Willemse *et al.*, 2006:62)

Tussen ongeveer 1979 en 1988 het elektroënsefalografiese (EEG) studies begin dui op oormatige neurale aktivering van die regterhemisfeer by mense wat hinkel (Willemse *et al.*, 2006). Die bevindinge van verbeterde neurobeeldingstegnieke, naamlik positron

emissietomografie (PET), funksionele magnetiese resonansiebeelding (fMRI) en magnetoënsfalografie (MEG), doen sterk aan die hand dat:

- 1) die regterhemisfeer ooraktief is by mense wat hinkel;
- 2) regterhemisferiese hiperaktiwiteit nie noodwendig die oorsaak van hinkel is nie, maar dat dit moontlik kompenseer vir abnormale linkerhemisferiese funksionering (Büchel & Sommer, 2004);
- 3) linkerhemisferiese prosesse verantwoordelik vir die produsering en koördinerende van spraak omgekeer of selfs afwesig is by die persoon wat hinkel (Ingham, 2003; Büchel & Sommer, 2004); en
- 4) strukturele abnormaliteite weens atrofie, snelle sensories-motoriese integrasie bemoeilik.

Volgens resente navorsing word oormatige aktivering van die regterhemisfeer met 'n onderaktiewe ouditiewe sisteem geassosieer (Ingham, 2003). Die gebruik van eksterne stimuli wat die vloeiendheid van spraak bevorder, byvoorbeeld koorspraak, sang en die gebruik van 'n metronoom, poog om die ouditiewe en motoriese sisteme te sinchroniseer. In die lig hiervan word die vroeë hipotese van Van Riper en Kent dat hinkel die gevolg van 'n afwyking in die tydsberekening van spraak (Guitar, 2006) is, in gedagte geroep. Latere MEG-studies (Felsenfeld *et al.*, 2000) het bevestig dat hinkel wel met onreëlmatige temporale patrone van spraakaktivering verband hou.

2.4.3 Enkele kongenitale en oorerwingsfaktore

Verskeie skrywers onderskryf die bevinding dat hinkel in baie gevalle oorerflik blyk te wees (Bloodstein & Ratner, 2008; Felsenfeld *et al.*, 2000; Guitar, 2006). Familiestudies wat gedoen is, dui op 'n ooreenstemmingskoers van ongeveer 70% vir monosigotiese tweelinge (Felsenfeld *et al.*, 2000), ongeveer 30% vir disigotiese tweelinge (Felsenfeld *et al.*, 2000) en 18% vir sibbe van dieselfde geslag (Guitar, 2006). Guitar (2006) skryf dat twee derdes van die invloed op die voorkoms van hinkel met genetiese faktore verband hou, terwyl een derde van die totale invloed aan die rol van omgewingsfaktore toegeskryf kan word. Die afleiding is dat iets so delikaat soos hinkel nie aan die hand van enkele, duidelik afgebakende en eenvoudige oorsake wat onafhanklik van mekaar funksioneer, verklaar kan word nie. Dit blyk dat 'n

interaktiewe spektrum van genetiese faktore en omgewingstoedragte eerder die ontwikkeling van hinkel beïnvloed.

Verdere studies toon ook dat daar geslagstendense is en dat vir ongeveer elke twee seuns wat hinkel, daar een meisie is wat hinkel (Felsenfeld *et al.*, 2000; Guitar, 2006). Hierdie min of meer gelyke verhouding is egter meer op jong kinders van toepassing omdat die spraak van meisies waarskynlik vroeër herstel (Starkweather, 2002). Die verhouding vir mans tot vrouens wat hinkel word in die literatuur aangedui as 4:1 of 5:1 (Felsenfeld *et al.*, 2000). Op grond van bogenoemde bevindinge blyk dit dus dat mans waarskynlik meer tot hinkel geneig is as wat vrouens is. Die ontwikkeling van hinkel word soms geassosieer met sekere kongenitale en vroeë kinderjare-faktore soos die beskadiging van die brein, premature geboorte, chirurgie, neurologiese gestremdheid en die aanwesigheid van uiterse vrees by die kind (Guitar, 2006). Verworwe hinkel weens skade aan die brein staan bekend as neurogenetiese hinkel en kom volgens Büchel en Sommer (2004) minder gereeld voor.

2.4.4 Hinkel as uitdrukking van 'n genetiese predisposisie

Navorsing op die terrein van hinkel is dit eens dat genetiese oordraagbare eienskappe 'n komplekse rol in die ontwikkeling van hinkel speel (Starkweather, 2002). Dit is egter moeilik om vas te stel watter spesifieke eienskappe by die ontwikkeling van hinkel betrokke is. Tog lig Starkweather (2002) die sluier van moontlikhede effens wanneer hy verwys na eienskappe wat 'n kind waarskynlik predisponeer tot 1) eenvoudige herhalings wat nie gekenmerk word deur worsteling nie, 2) vrees en frustrasie uit reaksie op sy herhalings, 3) snelle spraak wat gereeld gekenmerk word deur onderbrekings, 4) 'n lae toleransie vir frustrasie, 5) 'n stadiger reaksietempo in terme van woordkeuse en sinsformulering wat moontlik tot frustrasie by beide die kind en die luisteraar aanleiding gee en 7) chroniese spierspanning in die omgewing van die spraakorgane.

In die lig hiervan blyk dit dat veelvuldige genetiese eienskappe 'n kind se risiko om te begin hinkel, verhoog (Starkweather, 2002). Volgens Starkweather (2002:282) dra veral die wisselwerking tussen hierdie organismiese en kontekstuele of omgewingsfaktore op fisiologiese, kulturele en gedragsvlak by tot die komplekse en dinamiese ontwikkeling van hinkel. Die beskouing dat genetiese oorerwing 'n primêre rol by die ontwikkeling van hinkel speel, word deur verskillende moontlikhede ondersteun. Starkweather (2002:278) noem eerstens dat die interaksie tussen die voorkoms van verhoogde spieraktiwiteit in die

spraakorgane en die geneigdheid om vinnig te praat die moontlikheid van hakkel vergroot. Afgesien daarvan dat 'n toename in spieraktiwiteit met 'n toename in spraaktempo geassosieer word, skyn dit boonop ossilasie, oftewel herhaalde bewegings, voort te bring. Dit gee waarskynlik aanleiding tot 'n toename in die duur van herhalings en gevolglik die ontlokking van negatiewe reaksies by die kind, asook sy of haar ouers.

Tweedens noem Starkweather (2002) dat, sodra 'n patroon van herhalings eers gevestig is, die kind waarskynlik met frustrasie sal reageer weens sy of haar vergeefse pogings om sonder onderbrekings 'n boodskap oor te dra of aan 'n gesprek deel te neem. Starkweather (2002) is van mening dat die kind se reaksie deur 'n geneties bepaalde lae toleransie vir frustrasie veroorsaak word. Hy is verder daarvan oortuig dat 'n kind se frustrasie om nie vinnig genoeg te kan kommunikeer nie, waarskynlik beïnvloed word deur die hoë premie wat die samelewing op snelle en vlot spraak plaas.

Derdens verwys Starkweather (2002) na die invloed van poligene faktore op ouers se reaksies ten opsigte van hul kind se onderbrekings. Volgens hom projekteer ouers hulle predisposisie tot perfeksionisme op hulle kinders. Die afleiding is dat die ouer in so 'n geval minder aanvaardend teenoor sy of haar kind se herhalings of blokkasies sal optree (Starkweather, 2002). Nog 'n poligene eienskap kan in die vorm van ongeduld manifesteer. Volgens Starkweather (2002) is sommige ouers meer vatbaar vir tydsdruk en kan dit daartoe lei dat hulle ongeduldig is met 'n kind wat spraakonderbrekings openbaar. Sulke situasies bring waarskynlik mee dat 'n kind sy woorde uitforseer omdat hy bewus is van sy ouers se ongeduld met sy spraak. Dié geneties bepaalde wisselwerking tussen kind en omgewing vind dus uitdrukking in die vorm van gedrag, naamlik geforseerde spraak.

Omgewing verwys nie slegs na die neiging van sommige ouers en ander luisteraars om met ongeduld te reageer nie, maar ook na die invloed van spesifieke sosio-kulturele waardes soos spoed en vlugtigheid. In die lig van Starkweather (2002) se aannames kan die hipotese gestel word dat persoonlikheidseienskappe soos perfeksionisme en ongeduld moontlik deur onder andere die sosio-kulturele waardering van stiptelikheid, prestasie en suksesgedrewenheid in stand gehou word. Verder dui Starkweather (2002) aan dat 'n kind sekere woorde, sinne, mense of situasies vermy omdat hy luisteraars se gelag en gespot antisipeer.

2.4.5 Hakkel as leerteoretiese verskynsel

Die beskouing dat hakkel aangeleerde gedrag is, hang ten nouste saam met die diagnosogeniese teorie (*Diagnosogenic Theory*) van Johnson (Gateley, 2003). Volgens hierdie teorie is die oomblik van hakkel 'n vermydingsreaksie wat deur angs gemotiveer word. Johnson meen dat sodanige angs waarskynlik veroorsaak word deur ouers se afkeur van die onderbrekings kenmerkend van enige jong kind se spraak. Die *leerteoretiese model* van Sheehan (Bloodstein & Ratner, 2008) beskryf die oomblik van hakkel as 'n konfliktsituasie tussen die persoon se drang om te praat en die drang om homself daarvan te weerhou. Hy het die stelling gemaak dat, indien 'n persoon se drang om te praat sterker is as sy drang om dit te vermy, hy vlot sal wees. Indien vermyding van spraak die dominante dryfkrag is, sal die persoon verseg om te praat. Wanneer daar egter 'n toestand van relatiewe ewililibrium tussen die twee dryfkragte heers, gee dit aanleiding tot konflik en gevolglik hakkel.

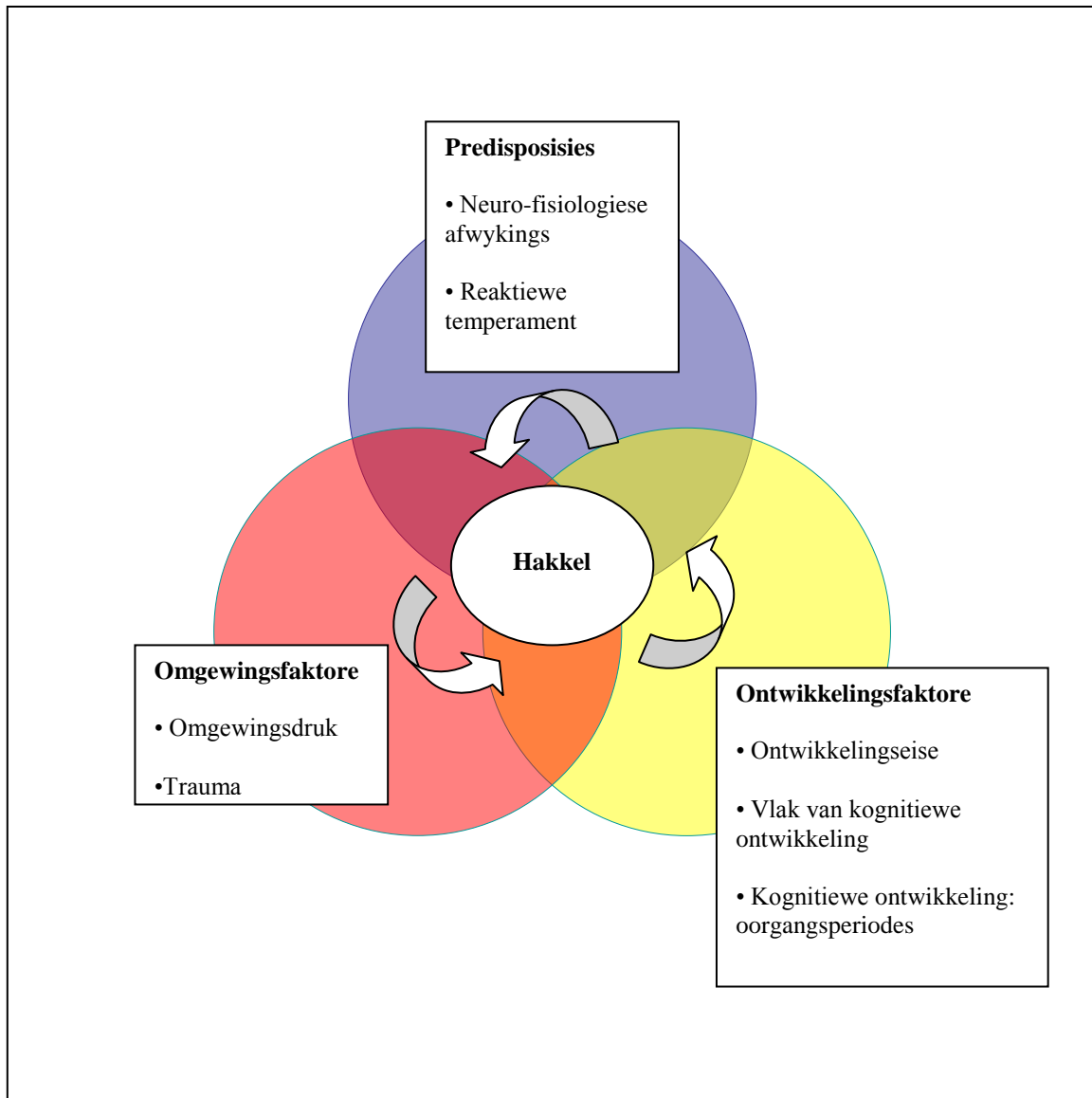
Sheehan het 'n verdere aanname gemaak dat die drang om spraak te vermy, moontlik toegeskryf kan word aan 1) 'n gekondisioneerde vrees vir sekere woorde en situasies, 2) gevoelens van skuld en angs wat met die inhoud van die uitinge verband hou, 3) vrees vir luisteraars, veral outoritêre figure en 4) verdedigingsmeganismes wat ten doel het om die persoon teen negatiewe ervarings soos mislukking en sukses te beskerm. In die lig van bogenoemde is 'n analogie te bespeur tussen Sheehan se leerteoretiese model en hakkel as psigogene verskynsel. Die afleiding is dat die oorsaak van hakkel moontlik met aangeleerde angs en sekere onbewuste persoonlikheidseienskappe verband hou (Bloodstein & Ratner, 2008).

In die vroeë sestigerjare is die *behavioristiese beginsels* van positiewe en negatiewe versterking gebruik om hakkel as operante kondisionering te beskryf (Bloodstein & Ratner, 2008). Die hipotese is gestel dat, indien kinders se spraakonderbrekings gestraf word, hulle moontlik daarop sal reageer deur dit te vervang met alternatiewe response soos blokkasies of stilte. Die beëindiging van die afkerige stimulus, naamlik spraakonderbrekings, staan bekend as negatiewe versterking. Die kondisioneringsproses word ook gekenmerk deur positiewe versterking, moontlik in die vorm van aandag wat sodoende verkry word of deur die gebruik van hakkel as verskoning vir mislukking of onbevoegdheid (Bloodstein & Ratner, 2008). Die afleiding is dat hakkel deur skedules van beide positiewe en negatiewe versterking, aldus operante of instrumentele kondisionering, in stand gehou word. Dié voortdurende wisselwerking tussen respons en gevolg gee uiteindelik aanleiding tot hakkel.

Sommige leerteoretici is van mening dat hankel veroorsaak word deur gekondisioneerde negatiewe emosionele belewenisse wat met spraak en spraakverwante stimuli geassosieer word. Met verloop van tyd word neutrale stimuli soos woorde, luisteraars en sekere situasies snellers wat met negatiewe emosie en gepaardgaande spraakonderbrekings geassosieer word (Bloodstein & Ratner, 2008). Hierdie assosiasies dra dus waarskynlik by tot gekondisioneerde spanning namate negatiewe belewenisse toeneem. Teen dié leerteoretiese agtergrond het die tweeledigheidsfaktor-model van hankel, waarna Büchel en Sommer (2004) verwys, tot stand gekom. Die eerste faktor veronderstel die oorsaak van hankel en word gekenmerk deur hetsy 'n funksionele of strukturele afwyking van die sentrale senuweestelsel. Die tweede faktor versterk die eerste faktor in die vorm van aangeleerde en vermydingsgedrag.

2.4.6 'n Geïntegreerde beskouing: die wisselwerking tussen verskillende predisposisies, ontwikkelings-, emosionele, sosiale en omgewingsfaktore

Dit blyk dat die etiologie van hankel nie gereduseer kan word tot 'n enkele stel universele oorsake wat geld vir alle mense wat hankel nie. Dit is eerder die delikate wisselwerking tussen verskeie predisposisies, ontwikkelings-, emosionele, sosiale en omgewingsfaktore wat 'n gunstige klimaat skep vir die ontwikkeling van hankel. Die samestelling van faktore wat tot hankel aanleiding gee, is daarom uniek tot elke persoon wat hankel (Bloodstein & Ratner, 2008). Vervolgens word die konstitusionele predisposisies, ontwikkelings- en omgewingsfaktore bespreek wat op 'n interaktiewe wyse tot hankel aanleiding gee. Dit word gedoen aan die hand van figuur 2.2.



Figuur 2.2: Die ontwikkeling van hakkel: verskeie interaktiewe faktore

2.4.6.1 Konstitusionele predisposisies

Guitar (2006:127) is van mening dat daar waarskynlik twee *konstitusionele predisposisies* ten opsigte van hakkel bestaan, naamlik 'n primêre en sekondêre predisposisie. Soos blyk uit verskeie studies oor die atipiese ontwikkeling van breinstrukture en funksies, sensories-motoriese koördinasie, sentrale ouditiewe prosessering en hemisferiese dominansie, verwys 'n primêre predisposisie vir hakkel spesifiek na *neurofisiologiese afwykings*. Dit impliseer dat neurale netwerke verantwoordelik vir die regulering van persepsie en die produsering van gesproke taal in die linkerhemisfeer vermoedelik aangetas is.

Teen hierdie agtergrond het teorieë oor die ongelyktydigheid van die verskeie komponente noodsaaklik vir spraak, byval gevind (Guitar, 2006). Volgens hierdie beskouing word hinkel veroorsaak deur die ongelyktydige funksionering van die verskeie spraak- en taalkomponente (sien afdeling 2.4.1.5). Van belang is egter dat die meeste kinders hierdie aanvanklike onderbrekings, wat deur relatief ontspanne herhalings en sporadiese verlengings gekenmerk word, spontaan ontgroeï (Prasse & Kikano, 2008). Dit gebeur vanweë die neurale ryping van spraak- en taalsisteme deur die ontwikkeling van nuwe neurale verbindings.

Volgens Guitar (2006) hou 'n sekondêre predisposisie tot hinkel moontlik verband met die aanwesigheid van 'n *reaktiewe temperament*. Die skrywers Guitar (2006) en Zebrowski en Kelly (2002) dui aan dat sommige kinders wat hinkel, geneig is tot 'n reaktiewe temperament. Die afleiding is dat die limbiese sisteem, veral die amygdala en hippokampus verantwoordelik vir die regulering van en stoor van emosionele herinneringe, ten nouste met die predisposisie vir 'n reaktiewe temperament saamhang. 'n Reaktiewe temperament word deur angs, vrees en sosiale onttrekking gekenmerk (Guitar, 2006).

'n Reaktiewe kind reageer emosioneel op die aanwesigheid van hinkel deur vinniger te praat en meer gespanne te raak. Calkins, Fox en Davidson (in Guitar, 2006) verwys hierna as 'n inherente verdedigingsrespons wat gesneller word weens regterhemisferiese dominansie. Mettertyd ontwikkel geassosieerde kenmerke soos blokkasies, ontsnappingsgedrag en vermydingsreaksies. 'n Toename in fisieke spanning en uiterlike worsteling dui op 'n vreesreaksie wat waarskynlik deel van 'n groter verdedigingsrespons vorm (Guitar, 2006). Dit verklaar waarom iemand wat hinkel, daarop reageer deur sy spiere saam te trek.

2.4.6.2 Ontwikkelingsfaktore

Kritieke ontwikkelingstydperke by die jong kind word gekenmerk deur die snelle en gelyktydige ontwikkeling van verskeie vaardighede en vermoëns. Dit veroorsaak waarskynlik dat die reeds onrype senuweestelsel van jong kinders verdere druk ervaar om die toenemende *ontwikkelingseise* suksesvol te hanteer. Gevolglik gee dit aanleiding tot serebrale mededinging⁹ en ongelyke ontwikkeling van vaardighede en vermoëns (Guitar, 2006). So byvoorbeeld kan die dispariteit tussen goed ontwikkelde taalvaardighede en vertraagde spraakmotoriek tot die ontwikkeling van hinkel bydra (Guitar, 2006:74).

⁹ Wanneer verskillende vaardighede en vermoëns gelyktydig ontwikkel en vir neurologiese prosesseringskapasiteit kompeteer, word daarna verwys as serebrale mededinging.

Die vlak van kognitiewe ontwikkeling en kognitiewe oorgangsperiodes is verdere ontwikkelingsfaktore wat die ontwikkeling en instandhouding van hinkel beïnvloed. Kognisie verwys na die kognitiewe prosesse soos waarneming, herkenning, redenering, beoordeling en werkgeheue wat noodsaaklik is vir die verkryging van kennis en die ontwikkeling van vaardighede, ingesluit snelle en komplekse taal- en spraakproduksie. Die afleiding is dat persone wie se *vlak van kognitiewe ontwikkeling* deur betekenisvolle agterstande gekenmerk word, waarskynlik meer tot hinkel geneig is (Guitar, 2006). Volgens Guitar (2006:79) word 'n kind se kognitiewe ontwikkeling gekenmerk deur verskeie *oorgangsperiodes* waartydens nuwe kennis met vorige ervarings gekonsolideer word. Dit word met tydelike kognitiewe en linguistieke onbestendigheid geassosieer. Derhalwe is die kind se taal- en spraakproduksie tydens hierdie periode kwesbaar vir onvlotheid.

Kognitiewe ontwikkeling gaan verder gepaard met die jong kind se groeiende bewustheid van hom- of haarself. Namate kinders meer bewus word van ander se verwagtinge, begin hulle hul eie prestasies op grond daarvan te evalueer. By die kind wat hinkel gee dit waarskynlik aanleiding tot die ontwikkeling van 'n negatiewe subjektiewe ervaring gekenmerk deur skande, skuld en vernedering (Ginsberg, 2000). Hieruit blyk dat die wisselwerking tussen kognitiewe en emosionele faktore bydra tot kinders se ontwikkeling van 'n negatiewe ingesteldheid jeens hulself en hulle spraak. Guitar (2006:79) is van mening dat dit tot spanning, ontsnappings- en vermydingsreaksies en gevolglik hinkel aanleiding gee.

2.4.6.3 Omgewingsfaktore

Alhoewel nie die direkte oorsaak van hinkel nie, kan *omgewingsdruk* beslis bydra tot hinkel by die persoon wat reeds konstitusioneel gepredisponeer is tot hinkel (Guitar, 2006; Bloodstein & Ratner, 2008). Perfeksionistiese ouers en die oordrewe waardering van prestasie lei waarskynlik tot 'n toenemende gevoel van selfbewustheid. Gevolglik raak die jong kind gemoeid met selfs die mees geringe onvlotheid in sy of haar strewe na vlot spraak (Guitar, 2006). 'n Verdere bron van omgewingsdruk is kommunikasie wat deur snelle spraak en komplekse woordeskat en sintaksis gekenmerk word (Guitar, 2006). Nie alleenlik plaas dit druk op die konstitusioneel gepredisponeerde kind om spraak vinniger te prosesseer nie, maar ook op sy reeds kwesbare taal- en spraaksisteem. Verder word sekere spraaksituasies as 'n vorm van omgewingsdruk beskou. Spanning kan byvoorbeeld waarskynlik toeneem wanneer 'n kind deurlopend met ander vir 'n spreekbeurt moet kompeteer, gereeld onderbreek word of wanneer voordragte en resitasies in die openbaar beklemtoon word.

Verskeie skrywers soos Felsenfeld *et al.* (2000) en Guitar (2006) dui aan dat daar moontlik 'n verband tussen *trauma* en hakeel is. Trauma kan beskryf word as die intens oorweldigende belewenis van 'n katastrofiese gebeurtenis waarvan die reaksie daarop meestal in die vertraagde, onbeheerde en herhalende voorkoms van indringende gedagtes of gevoelens manifesteer (Brewin, 2002). 'n Gevoel van verlies aan stabiliteit en die bedreiging van veiligheid waarmee trauma gewoonlik gepaard gaan, verhoog die spanningsvlak van die konstitusioneel gepredisponerde kind. In die konteks van die kind kan gebeure soos verhuising, egskeiding, dood, hospitalisering, werkloosheid van die ouer(s), loseerders by die kind se ouerhuis, ouers wat vir lang periodes afwesig is, sowel as enige gebeure wat angstigheid of selfs opwinding by die kind veroorsaak, byvoorbeeld die ontwrigting van roetine, as traumaties ervaar word.

2.4.7 Enkele teorieë met betrekking tot ontwikkelings- en omgewingsfaktore

2.4.7.1 Kapasiteit-en-eise-model

Volgens die Kapasiteit-en-eise-model (*Demands and Capacities Model*) is hakeel die gevolg van 'n wanbalans tussen 'n persoon se innerlike kapasiteit¹⁰ vir vloeiende spraak en die sosiale vereiste om vlot te wees (Guitar, 2006). Skrywers soos Starkweather en Sheehan (in Guitar, 2006) is van mening dat sekere omgewings- en ontwikkelingseise die ontwikkeling van spraak- en taalvaardighede by 'n kind in sommige gevalle verhaas.

Omgewingseise verwys byvoorbeeld na die samelewing se waardering van snelle en vloeiende spraak, asook leesvlotheid. Ontwikkelingeise verwys onder andere na die vereiste om toenemend komplekse gedagtes op meer gesofistikeerde wyses te verbaliseer. Die sosiale verwagting ten opsigte van snelle verbalisering en vlotheid is volgens Starkweather (2002) duidelik te bespeur in ouers se interaksies met hul kinders. Dit sluit in die snelle tempo waarteen sommige ouers met hul kinders praat, gereelde onderbrekings van hul kinders se uitinge, komplekse woordeskat, asook sommige ouers se onverdraagsaamheid jeens hul kinders se normale spraakonderbrekings (Bloodstein & Ratner, 2008). Ondersteuners van die Kapasiteit-en-eise-model is daarvan oortuig dat hakeel voorafgegaan word deur die wisselwerking tussen sosiale vereistes en 'n predisposisie tot hakeel. Die oorskryding van 'n kind se innerlike kapasiteit vir vlotheid deur sosiale vereistes, soos byvoorbeeld om vloeiend

¹⁰ Innerlike kapasiteit verwys na die persoon se kennis van die linguistiek, asook sy vermoë om spraakbewegings te beplan, te koördineer en snel uit te voer (Bloodstein & Ratner, 2008; Guitar, 2006).

te kan lees, gee waarskynlik aanleiding tot die ineenstorting van spraak (Bloodstein & Ratner, 2008; Guitar, 2006).

In die lig van bogenoemde blyk dat 'n jong kind wat hinkel moontlik gepredisponeer is tot hinkel, maar dat die predisposisie sluimerend bly totdat omgewings- en ontwikkelingseise te veel druk begin uitoefen op die kind se kapasiteit om vlot te praat. Namate omgewings- en ontwikkelingseise toeneem, neem die druk op 'n kind se kapasiteit om vlot te praat terselfdertyd toe en gee dit waarskynlik aanleiding tot hinkel.

2.4.7.2 *Diagnosogeniese teorie*

Gedurende die 1940's en 1950's het die diagnosogeniese teorie (*Diagnosogenic Theory*) van Wendell Johnson gepoog om hinkel aan die hand van sekere ontwikkelings- en omgewingsfaktore te verklaar. Volgens hierdie teorie word 'n kind se normale spraakonderbrekings soms verkeerdlik as hinkel gediagnoseer (Gateley, 2003). Volgens Johnson is sommige ouers daarvan oortuig dat normale spraakonderbrekings, wat kenmerkend van kinders se vroeë spraakpogings is, op 'n spraakverstoring dui. Hy stel dus die hipotese dat, indien kinders telkens bewus gemaak word van normale onderbrekings in hulle spraak, hulle waarskynlik sal begin hinkel (Gateley, 2003).

Sulke pogings, tesame met die negatiewe reaksies van luisteraars, gee waarskynlik daartoe aanleiding dat 'n persoon begin hinkel. Die voortdurende bewusmaking van onderbrekings in spraak dra volgens Johnson by tot die kind se pynlike ervaring van vrees, skuld en skande (Gateley, 2003; Ginsberg, 2000). Gevolglik raak kinders só selfbewus dat hulle 'n doeltiewe poging aanwend om enige moontlike spraakonderbrekings te vermy. Afgesien van die invloed van die omgewing, naamlik luisteraars se reaksies, blyk dit dat intrinsieke faktore, soos sensitiwiteit, ook 'n rol in die ontwikkeling van hinkel speel. Volgens Johnson ontstaan hinkel dus vanweë die wisselwerking tussen 1) die mate waarin 'n kind nie vlot is nie, 2) die luisteraar se sensitiwiteit vir spraak wat nie vlot is nie en 3) die kind se sensitiwiteit vir sy of haar eie spraak wat nie vlot is nie, sowel as vir die luisteraar se reaksie (Guitar, 2006).

Die opportunistiese aanname dat normale spraakonderbrekings en hinkel 'n ondeelbare eenheid is, is egter deur latere navorsing verkeerd bewys. Bevindinge het daarop gedui dat kinders wie se spraak deur herhalings, pouses en invoegings gekenmerk word, nie noodwendig begin hinkel nie. Tesame met nuwe bevindinge rakende die genetiese en

konstitusionele korrelate van hinkel, het die diagnosogeniese teorie grootliks in ongunst verval (Guitar, 2006).

2.4.7.3 Antisipatorieseworstelinghipotese

Nog 'n teorie wat ten nouste saamhang met die oortuiging dat hinkel waarskynlik die gevolg is van sekere ontwikkelings- en omgewingsfaktore, is die Antisipatorieseworstelinghipotese (*Anticipatory Struggle Hypothesis*) van Oliver Bloodstein. Hiervolgens is hinkel die gevolg van 'n chroniese ervaring van frustrasie en mislukking ten tye van kommunikasie (Zebrowski & Kelly, 2002; Guitar, 2006). 'n Toenemende knyptang van frustrasie en mislukte kommunikasie gee daartoe aanleiding dat 'n kind toekomstige spraakonvloedde antisipeer.

Ontwikkelings- en omgewingsfaktore soos 'n uitermate perfeksionistiese, angstige, sensitiewe of afhanklike ingesteldheid, 'n geneigdheid tot frustrasie, die oortuiging dat spraak buitengewone inspanning en versigtigheid verg, die koestering van hoë spraak- en taalstandaarde deur sommige luisteraars, asook emosioneel traumatiese gebeure dra by tot die oortuiging dat praat ingewikkeld is (Bloodstein & Ratner, 2008; Guitar, 2006). Dit is egter ook moontlik dat sommige kinders onbewus van spraakonderbrekings, probleme ten opsigte van uitspraak of ander taalverwante probleme is. Gevolglik interpreteer hulle sodanige verskynsels nie as problematiese of selfs mislukte kommunikasie nie.

Ten einde begrip te hê vir die belewenisse van studente wat hinkel en die wyse waarop dit by hul selfkonsep geïntegreer word, het ek myself eers deeglik vergewis van die teoretiese omvang van hinkel. Dit word vervolgens opgevolg deur die bestudering van die teorie onderliggend aan die selfkonsep. Die verskillende teoretiese perspektiewe relevant tot die ontwikkeling van hinkel en die vorming van die selfkonsep dien as belangrike agtergrondkennis vir hierdie studie.

2.5 DIE TEORETISERING VAN DIE SELFKONSEP AAN DIE HAND VAN ENKELE KENMERKE EN PERSPEKTIEWE

Die terme *self*, *selfkonsep* en *selfagting* word in die literatuur as aparte sielkundekonstrukte beskryf om op 'n teoretiese vlak tussen die begrippe te onderskei. Sebastian *et al.* (2008) herinner egter daaraan dat die bogenoemde terme in 'n psigososiale verknooptheid bestaan eerder as losstaande en verbandlose entiteite. Dit beteken dat iets soos "ek" nie slegs 'n essensiële eienskap van die individu is nie, maar dat dit geskep en in stand gehou word deur 'n persoon se interaksie met sy of haar sosiale omgewing.

'n Algemene definisie van die selfkonsep as sielkunde konstruk is die persoon se siening en evaluasie van hom- of haarself. Dit sluit kognitiewe, emosionele en evaluatiewe elemente in. Verder stem dit ooreen met die terme selfbegrip, selfbeeld, self, ideale self en ware self (Plug, Louw, Gouws, Meyer, 2007). In die sielkunde verwys *self* na die subjektiewe totaliteit van 'n persoon gegrond op die besef dat hy of sy uniek is en van ander verskil (Grieve & Van Deventer, 2005). Dit sluit aan by Taylor se siening dat "ek" gekonstitueer word deur dit wat vir die individu betekenisvol is (Elliot, 2003:15). Die selfkonsep word dus gevorm deur en is onderliggend aan subjektiewe ervaring en persoonlike identifisering. Hierdie kulminasie van ervaring en gewaarwording in die self is dinamies en vloeibaar (Grieve & Van Deventer, 2005).

Die self dien dus nie as rigiede en onveranderlike kern nie, maar is eerder verteenwoordigend van die totaliteit van die individu se psigiese ontwikkeling. Die filosoof Marthinus Versfeld (2009) gebruik die metafoor van 'n woning om die self te beskryf as die totaliteit van 'n persoon se psigiese bestaan wat deur hom- of haarself bewoon of besit moet word. Dit sluit aan by die sielkundige Carl Jung se beskouing van die self as verteenwoordigend van die toenemende verdieping van 'n persoon se bewustheid ten opsigte van hom- of haarself as psigiese heelheid (Papadopoulos, 2006). Studente se verwysing na *hulle* hakkel impliseer moontlik dat hulle eienaarskap neem van hakkel en erkenning gee aan hul eie verwonding.

Teen bogenoemde agtergrond is een van die kenmerkende eienskappe van 'n persoon se selfkonsep dat dit deurlopend beïnvloed word deur die interaksie tussen persoonlike en sosio-kulturele faktore. Gevolglik is die selfkonsep 'n kognitiewe voorstelling van die voortdurende ontwikkeling en kulminasie van idees en persepsies wat iemand van hom- of haarself het op grond van spesifieke persoonseienskappe (Taylor, Peplau & Sears, 2006). Hierdie

voorstelling van die self kan volgens Taylor *et al.* (2006) egter verskil in terme van die verskeie lewensdomeine waarin die persoon hom- of haarself bevind, byvoorbeeld akademies, sport, sosiaal. Die kognisie, oftewel versamelde idees en persepsies, wat iemand oor hom- of haarself huldig, vorm dus die “wat is ek?” (selfkonsep) en die “hoe goed/sleg is ek?” (selfbeeld) (Seligman & Rider, 2006) van die persoon.

Die bestudering van die selfkonsep as sielkundekonstruksie het 'n lang geskiedenis en dateer so ver terug as 1890. Vele navorsers het al gepoog om die omvangrykheid daarvan in 'n enkele definisie vas te vang. Dit is dus nie vreemd dat die term in 'n verskeidenheid van teoretiese raamwerke betekenis verkry nie. Die onderstaande uiteensetting bied 'n oorsig van die kenmerke en teoretiese perspektiewe rakende die selfkonsep.

2.5.1 Die self as 'n gedifferensieerde en georganiseerde totaliteit

William James was een van die eerste sielkundiges wat gedurende die laat 19de en vroeg 20ste eeu geskryf het oor die komplekse en dinamiese aard van die self (sien die historiese oorsig deur Epstein, 1973). Hy het die self in terme van 'n digotomiese verhouding tussen subjek en objek gedefinieer. Die self as subjek is uitvoerend van aard en verwys na die een wat weet, oftewel die self as agent. Die self kan egter ook die objek van 'n persoon se denke of kennis wees en verwys na alles wat die persoon as sy of haar eie beskou. Dit sluit die verskillende dimensies van die selfkonsep in (Bracken & Lamprecht, 2003).

Volgens Bracken en Lamprecht (2003) bestaan die selfkonsep uit vier interverwante dimensies, naamlik 'n fisieke selfkonsep, 'n sosiale selfkonsep, 'n affektiewe selfkonsep en 'n kognitiewe selfkonsep. Die *fisieke* dimensie dui op fisieke ervarings en sluit byvoorbeeld liggaamsbeeld, fisiese gesondheid en voorkoms in. *Affektief* dui op dit wat met gevoelens, emosies en gemoedstemmings te make het. Die *kognitiewe* dimensie verwys na die prosesse van bewuswording en sluit byvoorbeeld kognitiewe prosesse soos beoordeling, denke en herinneringe in. Dit sluit ook prosesse van 'n intellektuele of akademiese aard in, byvoorbeeld geheue, abstrakte redenering, konsentrasie en probleem-oplossingsvermoë. Laastens dui die *sosiale* dimensie op sosiale interaksies, verhoudings en rolle.

Volgens James vorm hierdie komponente 'n gedifferensieerde eenheid waar die selfkonsep in een area die selfkonsep in 'n ander area kan beïnvloed. Dit stem ooreen met Allport (in Meyer, Moore & Viljoen, 2003) se beskouing dat die self bestaan uit daardie individuele aspekte wat tot 'n gevoel van innerlike eenheid bydra. Gevolglik ervaar die persoon hom- of haarself altyd

as dieselfde persoon, ten spyte van verandering en groei. So byvoorbeeld kan die affektiewe dimensie van die selfkonsep van 'n student negatief beïnvloed word deur sy of haar swak sosiale selfkonsep weens hakeel. Die afleiding is dat, alhoewel 'n persoon 'n verskeidenheid gedifferensieerde voorstellings van die self binne 'n psigososiale konteks kan hê, dit gekenmerk word deur konsekwente ontwikkeling.

2.5.2 Cooley: *The looking-glass self*

Charles H. Cooley beklemtoon die invloed van sosiale interaksie op iemand se selfkonsep deur te verwys na die *looking glass self* (1902). Hiervolgens dien die sosiale omgewing as vergrootglas waarmee 'n persoon hom- of haarself waarneem. Gevolglik vorm die individu 'n geïnternaliseerde begrip van hom- of haarself gebaseer op die inligting wat verkry is uit sy of haar voortdurende interaksie met die sosiale omgewing.

Die portret wat 'n persoon op so 'n wyse van hom- of haarself skep, dien as bewuste ervaring van sy of haar totaliteit in terme van herinneringe, gevoelens, gedagtes, gewaarwordinge, ideale, waardes en selfevaluerings. Ongelukkig word die sosiale omgewing soms gekenmerk deur konvensionele samelewingskodes wat die individu verhoed om spontaan en dus in lyn met sy of haar ware self op te tree (Sebastian *et al.*, 2008). Die afleiding wat gemaak word is dat indien die samelewing die totaliteit van iemand wat hakeel meet aan die mate van spraakvlotheid wat hy of sy openbaar, dit mag lei tot gevoelens van minderwaardigheid, onbekwaamheid of nutteloosheid.

2.5.3 Mead: Die sosiaal gevormde self

Die self staan volgens die teorie van George Mead (1934) in verhouding tot die persoon se ervaringswêreld en word voortdurend geskep en herskep deur sy of haar bewuste interaksie met die omgewing. Dit stem ooreen met Louw, Louw en Ferns (2007:318) se standpunt dat 'n persoon hom- of haarself nie slegs teen die agtergrond van sy of haar persoonlike ervarings evalueer nie, maar ook aan die hand van ander maatstawwe soos godsdiens, kultuur en ander sosiale instellings. Volgens Mead (1934) word die persoon se selfkonsep mede-bepaal deur die reaksies van ander. Die verknooptheid tussen die self en samelewing gee dus daartoe aanleiding dat 'n persoon, afhangende van die sosiale konteks, diverse ervarings van hom- of haarself kan hê.

Ter aansluiting hierby word die vorming van die self volgens Sebastian *et al.* (2008:441) beïnvloed deur twee tipes waardebepalings, naamlik direkte en gereflekteerde waardebepalings. Direkte waardebepalings verwys na mense se persepsie van hulself op grond van hul ervarings. Gereflekteerde waardebepalings is gegrond op 'n persoon se persepsie van wat ander mense van hom of haar dink by wyse van hulle reaksies teenoor hom of haar. Dit sluit aan by Stewart en Birdsall (2001) se stelling dat mense se beskouing van hulself waarskynlik ooreenstem met hul persepsies van hoe ander hulle waarneem. Die omgekeerde kan ook geld, naamlik dat mense se persepsie van dit wat ander van hulle dink, dalk ooreenstem met hulle eie persepsie van wie hulle is. Dit blyk dus dat die ontwikkeling van die selfkonsep beïnvloed word deur mense se ware self, sowel as wat hulle dink ander se beskouing van hulle mag wees. Die afleiding is dat die waardes en houdings gereflekteer in luisteraars se reaksies moontlik bydra tot die selfkonsep van die persoon wat haggel.

2.5.4 Transendensie en optimale funksionering as kenmerke van die self

Vanuit die introspektiewe sielkunde beskryf Carl Jung (1972) die self as die *transendente kern* van iemand se persoonlikheid. Transendensie verwys na die integrasie van gedifferensieerde of skynbaar teenoorstaande komponente in 'n eenheid. In die lig hiervan word die self nie alleenlik beskou as die kern van alles wat 'n persoon potensieel kan wees nie, maar verteenwoordig dit terselfdertyd 'n strewe na eenheid, integrasie en voltooidheid. Dit sluit aan by die voorstelling van die selfkonsep as multidimensionele eenheid, bestaande uit verskillende gedifferensieerde dimensies, naamlik die fisiese, emosionele, kognitiewe en sosiale dimensies.

Die sielkundige Carl Rogers beskou ook die self as die middelpunt van 'n persoon se fenomeenveld, oftewel psigososiale ervaringsveld (Meyer *et al.*, 2003). Die persoon reageer op hierdie veld deur bepaalde betekenis te heg aan ervarings wat met hom- of haarself in verband staan. Die gedifferensieerde gedeelte van die fenomeenveld wat met die persoon self verband hou, staan bekend as die selfkonsep. Die selfkonsep dui dus op 'n persoon se bewuste ervaring van hom- of haarself, tesame met die waardes wat aan die eienskappe van die *ek* of *my* geheg word.

Aan die kern van Rogers (1961) se teorie lê dus die beklemtoning van die belangrikheid van 'n persoon se subjektiewe belewing van hom- of haarself, oftewel selfkonsep, en die invloed daarvan op die verwesenliking van sy of haar ware potensiaal. Ware potensiaal word

verwesenlik in 'n atmosfeer waar die individu onvoorwaardelik aanvaar word en vry voel om te ontwikkel in die persoon wat hy of sy wil wees.

Benewens die neiging tot selfverwesenliking, is die neiging om ooreenkomstig die selfkonsep op te tree, ook sentraal in *optimale funksionering*. Rogers is van mening dat hoe groter die kongruensie tussen die selfkonsep en die ware potensiaal, hoe groter is die moontlikheid dat die persoon sy of haar potensiaal sal verwesenlik, en daarom ten volle funksioneer (Meyer *et al.*, 2003). Die afleiding kan gemaak word dat indien die onderig- en leeromgewing verbale vlotheid byvoorbeeld as 'n voorwaarde vir akademiese bekwaamheid beskou, die student wat hakesel dit waarskynlik in sy of haar selfkonsep sal opneem. Volgens Rogers se teorie impliseer dit dus dat die student aan bepaalde woorwaardes soos verbale vlotheid moet voldoen alvorens hy of sy die positiewe agting van ander kan ontvang. So 'n klimaat, gekenmerk deur die inkongruensie tussen die student se selfkonsep en ware potensiaal, bring mee dat onbelemmerde ontwikkeling in die rigting van selfverwesenliking nie kan plaasvind nie. Gevolglik word die student nie toegelaat om ten volle en in ooreenstemming met wie hy of sy werklik is, te ontwikkel nie.

2.5.5 Rogers: Selfagting

Die Rogeriaanse perspektief beklemtoon die sosiale aspek van selfkonsepontwikkeling deur na die rol van sosiale terugvoer te verwys. Rogers (1961) verduidelik selfkonsepontwikkeling binne die konteks van die twee kardinale behoeftes van die persoon, naamlik die behoefte aan positiewe agting deur ander persone en die behoefte aan positiewe selfagting. Die behoefte aan positiewe agting verwys na goedkeuring, waardering, liefde, respek en bewondering van ander, oftewel betekenisvolle persone. Positiewe selfagting hou hiermee verband en impliseer dus dat die persoon wat deur ander geag word, ook oor hom- of haarself goed sal voel (Meyer *et al.*, 2003).

Onvoorwaardelike aanvaarding dui daarop dat 'n persoon nie aan sekere voorwaardes hoef te voldoen ten einde positiewe agting van ander te ontvang nie. Die persoon kan dus al sy of haar behoeftes erken en uitleef as deel van die proses van selfverwesenliking. Volgens Rogers (1961) bring dit kongruensie mee tussen die persoon se selfkonsep en potensiaal en laat dit hom of haar toe om 'n meer geïntegreerde bestaanwyse en lewensbeskouing te ontplooi. Voorwaardelike aanvaarding, daarenteen, impliseer dat die persoon eers aan bepaalde voorwaardes moet voldoen alvorens hy of sy positiewe agting van ander kan verkry.

Ten einde verwerping te vermy, word hierdie waardes wat op die waardes van ander gegrond is, in 'n verwronge vorm in die persoon se selfkonsep opgeneem. Die konstruksies van die persoon wat sodoende in sy of haar selfkonsep opgeneem word, berus dus nie op eie gevoelens en behoeftes nie, maar op dié van ander. Sebastian *et al.* (2008:444) dui aan dat, indien die behoefte aan agting weens verwerping deur die samelewing nie bevredig word nie, die persoon se selfkonsep met geïnternaliseerde haat, verwaarlosing en blaam geassosieer word. In teenstelling hiermee, sal individue wat toegelaat word om hul unieke kwaliteite, talente en vaardighede te ontwikkel en uit te druk, groter selfvertroue openbaar en gevolglik 'n hoër vlak van eiewaarde ontwikkel.

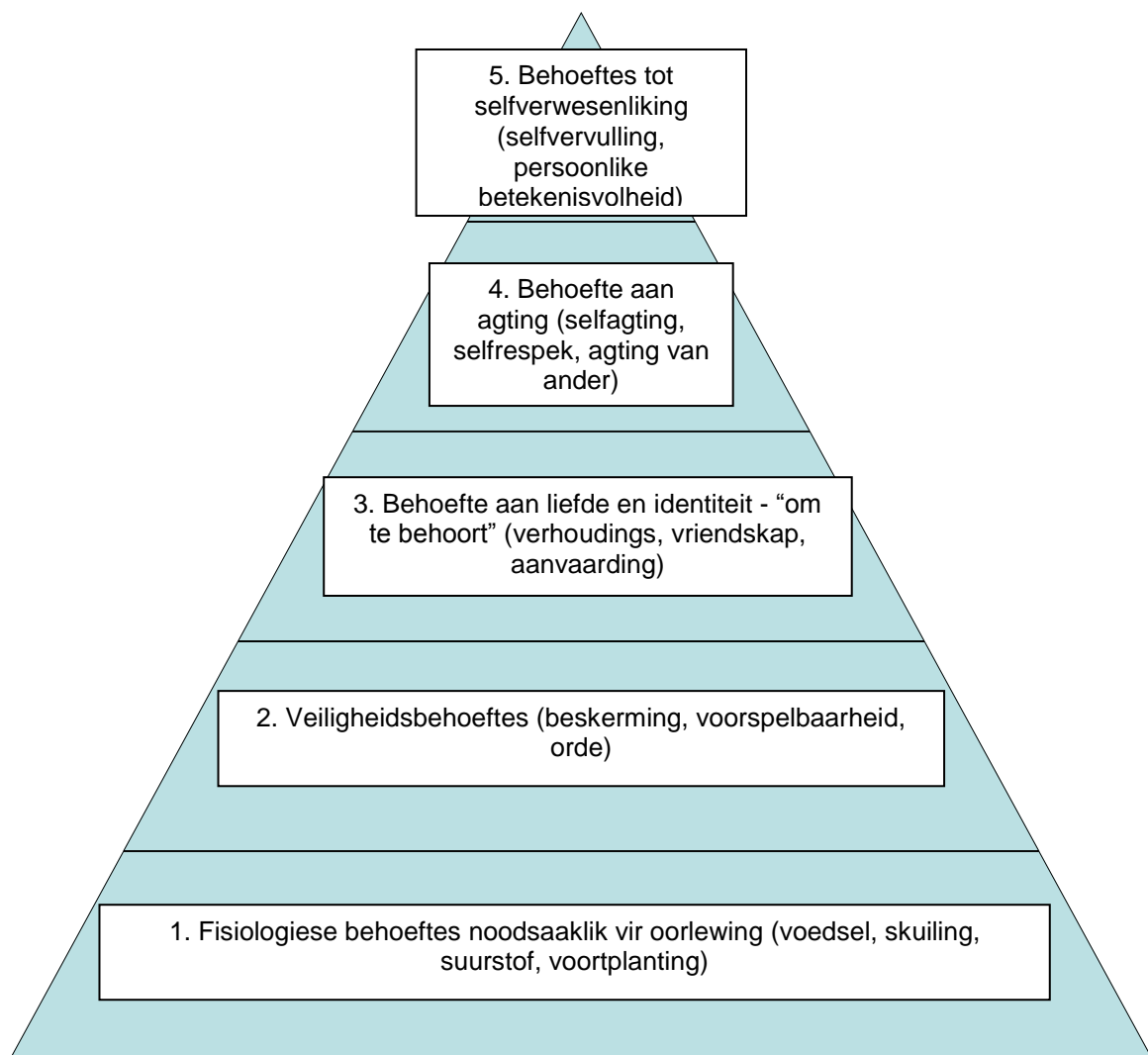
2.5.6 Maslow: Selfaktualisering

Die teorie van Abraham Maslow (1968) beklemtoon die selfaktualiseringsneiging as basiese motief wat alle funksionering onderlê. Dit veronderstel dat die individu se wesentlike aard nie hoef te verander nie, maar dat die eienskappe en aspekte wat reeds aanwesig is bloot ontdek moet word en toegelaat word om te floreer. Selfverwesenliking veronderstel dus doelgerigte funksionering wat gebaseer is op die ontdekking van die beste in 'n persoon (Maslow, 1968). Maslow verduidelik die vlak van selfaktualisering aan die hand van die bevrediging van vyf stappe opeenvolgende behoeftes. Hiervolgens word die persoon se basiese en konkrete behoeftes eers bevredig voordat die hoër groeibehoeftes op die vlak van selfverwesenliking na vore tree. Die onderskeie behoeftes word in figuur 2.3 voorgestel.

Die afleiding is dat selfverwesenliking die ideale vlak van menslike funksionering voorstel. Die verband tussen selfaktualisering en selfkonsep kom na vore in die onderstaande eienskappe kenmerkend van 'n selfverwesenlike bestaan (Meyer *et al.*, 2003):

- 'n Omlynde identiteit waarvan die behoeftes uitgesorteer is en nie beperk is tot die konkrete alledaagse nie, maar die vermoë om sin te maak van komplekse en soms teenstrydige situasies. *Identiteit* vra die vraag “waarmee identifiseer ek?” en sluit die vorming van 'n eie identiteit en die formulering van 'n persoon se rol in die samelewing in (Plug *et al.* 2007). Volgens Maslow (1968) word die mens bewus van sy of haar behoefte om êrens aan iemand of 'n groep te behoort en om liefde te ontvang en te gee.

- 'n Positiewe selfkonsep wat impliseer dat die persoon hom- of haarself aanvaar sonder om voorwaardes te stel. Gevolglik aanvaar hy of sy uitdaging en probleme as 'n natuurlike deel van die lewe.
- Spontane optrede wat ooreenstem met die persoon se ware self en nie met 'n verwarre of verdraaide beeld van hom- of haarself nie ten einde in te pas by die konvensies van die samelewing nie.



Figuur 2.4: Maslow (1968) se hiërargie van behoeftes

Maslow beklemtoon 'n positiewe omgewing ter bevordering van die bevrediging van 'n persoon se behoeftes aan oorlewing, veiligheid en liefde as voorvereiste vir selfverwesenliking. Ten opsigte van die student wat hinkel, kan die afleiding gemaak word dat negatiewe omgewingsfaktore soos 'n gespot en 'n gelag, asook sekere persoonlikheidsstyle gekenmerk deur 'n eksterne lokus van kontrole, 'n rol speel by die ontwikkeling van selfkonsepprobleme.

2.5.7 Erikson: Psigo-sosiale ontwikkeling

Die psigo-sosiale ontwikkelingsteorie van Erik Erikson (1936) beklemtoon verskillende sistematiese stadia onderliggend aan die vorming van die self. Elkeen van hierdie ontwikkelingsstadia bring verskillende uitdagings mee wat deur die samelewing beïnvloed word en waarmee die individu gekonfronteer word (Taylor *et al.*, 2006). Volgens hierdie teorie is die self dus 'n produk van die interaksie tussen die persoon se vermoëns en die samelewing se eise. Dit sluit aan by twee van die kernbeginsels van die psigo-sosiale teorie, naamlik 1) dat die individu oor die outonome vermoë besit om 'n bydrae, hetsy op kognitiewe, fisieke, emosionele of sosiale vlak, tot sy of haar eie ontwikkeling te maak en 2) dat sosiale eise en verwagtings die vorming van die selfkonsep beïnvloed (Taylor *et al.*, 2006).

Die uitdaging tydens laat-adolessensie, die ontwikkelingsstadium waarin die meeste studente hulself bevind, word beskryf as die verwerping van individuele identiteit teenoor identiteitsverwarring (Newman & Newman, 2003). Die wyse waarop studente bogenoemde uitdaging hanteer sal bepaal in watter mate hulle die verskillende sosio-kulturele rolle en waardes waaraan hulle blootgestel is, internaliseer of opneem in hul selfkonsep. Hierdie aspek van identiteitsontwikkeling word verder in afdeling 2.6.3 bespreek as deel van die selfkonsep van die adolessent.

2.5.8 Selfrolkonstruksies

Stewart en Birdsall (2001) is verder van mening dat 'n persoon hom- of haarself konstrueer in terme van verskillende selfrolle. Die rol waarin 'n persoon hom- of haarself meestal bevind, het te make met persoonlike oortuigings en waarhede waaraan hy of sy betekenis heg. Die afleiding is dat die inhoud van 'n persoon se selfkonsep gebaseer is op die persoonlike rolle waarmee hy of sy voortdurend identifiseer. Volgens hierdie skrywers gaan 'n beperkte of rigiede selfrolkonstruksie ten opsigte van 'n persoon se potensiaal met angs, vrees en 'n swak selfbeeld gepaard.

Die persoon wie se selfrolkonstruksie slegs beperk is tot iemand wat hinkel, sal waarskynlik sosiale situasies met angs en vrees antisipeer weens vorige negatiewe sosiale ervarings. Gevolglik ontwikkel die persoon 'n persepsie dat die samelewing in alle omstandighede vyandig sal optree en hom of haar sal spot. Dit gee moontlik daartoe aanleiding dat mense poog om hul hinkel te beheer deur hulself te onttrek van situasies waarin hulle moet praat. Die skrywers op die gebied van positiewe konstruksielkunde is egter oortuig dat, indien die persoon bewus gemaak word van 'n alternatiewe en ryker geskakeerde selfrol, sy konstruksies oor hom- of haarself waarskynlik minder rigied en meer positief sal wees (Stewart & Birdsal, 2001).

2.6 DIE SELFKONSEP VAN DIE ADOLESCENT

Die belangrikheid van adolessensie as ontwikkelingsperiode is daarin geleë dat adolessente toenemend meer van hulself sowel as ander se opinies bewus word (Hearne *et al.*, 2008). Dit kom dus voor dat die vorming van die adolessent se selfkonsep tydens adolessensie deur ander mense, veral die portuurgroep, beïnvloed word. Teen hierdie agtergrond dra verskeie faktore, naamlik *sosiale kognisie*, *selfbewustheid* en *identiteitsontwikkeling* by tot die adolessent se subjektiewe ervaring van hom- of haarself.

Adolessensie is 'n belangrike periode waartydens toenemende differensiasie ten opsigte van selfevaluasie plaasvind (Meyer *et al.*, 2003). Dit impliseer dat die individu hom of haar gedurig met ander vergelyk en bewus word van die onderlinge vergelyking en beoordeling tussen mense. Gevolglik begin die adolessent meer waarde heg aan ander se oordele en beïnvloed dit op so 'n wyse die sosiale aspek van sy of haar selfkonsep. Veral twee konsepte ten opsigte van sosiale kognisie en selfbewustheid blyk tydens selfkonsepontwikkeling 'n belangrike rol te speel, naamlik perspektiefneming en die denkbeeldige gehoor. Sosiale kognisie is die term vir die wyse waarop adolessente oor ander persone, sosiale verhoudings en sosiale instellings dink (Louw *et al.*, 2007).

2.6.1 Sosiale kognisie: Perspektiefneming

Perspektiefneming verwys na die vermoë om 'n situasie vanuit 'n ander persoon se perspektief te sien (Louw *et al.*, 2007:304). Teen die agtergrond van adolessente se ontwikkelende sosiale kognisie word hulle toenemend bewus dat hulle deur ander geëvalueer word. Volgens Sebastian *et al.* (2008:443) lei dit daartoe dat adolessente geneig is om die mate waarin ander persone hulle evalueer, te oorskat. Laasgenoemde groep skrywers dui verder aan dat die

vermoë om die breër konteks in 'n gegewe situasie in ag te neem en by bestaande betekenisraamwerke te integreer, nog 'n vorm van perspektiefneming is. Dit verwys na die vermoë om nie blindelings eienaarskap te neem van ander persone se reaksies en dit as persoonlike aanvalle te beskou nie. Om die werklike bedoeling onderliggend aan 'n ander se reaksie te bepaal, behels dat adolessente hulself soms in die persoon se situasie moet verplaas ten einde meer as een perspektief in ag te neem.

2.6.2 Toenemende selfbewustheid: Die denkbeeldige gehoor

Die denkbeeldige gehoor hou waarskynlik verband met adolessente se verhoogde bewustheid van ander persone se kapasiteit om te oordeel en te evalueer. Volgens Louw *et al.* (2007:306) verwys die denkbeeldige gehoor na adolessente se preokkupasie met wat hulle glo ander persone van hulle dink. Dit blyk dus dat, omdat adolessente baie oor hulself nadink en bewus is van hoe ander hulle moontlik ervaar, hulle die persepsie het dat ander mense ook so baie aan hulle dink. Dit is meestal 'n oordrewe voorstelling van wat werklik die geval is en dra gevolglik by tot groter selfbewustheid by adolessente.

Op grond hiervan maak Louw *et al.* (2007:306) die afleiding dat, vanweë adolessente se beperkte vermoë om tussen hulle eie gedagtes oor hulself en hulle denke oor die gedagtes van ander mense te onderskei, hulle gevolglik groter sensitiwiteit openbaar vir kritiek van ander.

2.6.3 Identiteitsontwikkeling

Die identiteit waarmee iemand hom- of haarself vereenselwig, gee waarskynlik 'n aanduiding van die betekenis wat die persoon aan hom- of haarself heg en gevolglik in sy of haar selfkonsep geïntegreer is. Vir die doel van my studie word dié noue verwantskap tussen identiteit en selfkonsep vervolgens verduidelik.

Adolessensie, veral laat-adolessensie, word beskou as die tydperk waartydens die gedifferensieerde aspekte van die self tot 'n individuele identiteit gekonsolideer of geïntegreer word (Klimstra *et al.*, 2010). Dit sluit moontlik 'n persoon se subjektiewe belewenis van hom- of haarself in toenemend meer sosiale rolle in, byvoorbeeld die rol van student, werknemer, geslagsrolle en ander verhoudingsrolle. Tarrant *et al.* (2006) dui byvoorbeeld aan dat groeplidmaatskap veral belangrik is ten opsigte van die mate van selfagting. Terwyl identifisering met die portuurgroep tot hoër selfagting by die adolessent bydra, dra negatiewe groepverhoudings waarskynlik tot lae selfagting by (Tarrant *et al.*, 2006:635). Volgens

Erikson (in Klimstra *et al.*, 2010) vind identiteitsverwarring plaas wanneer adolessente onseker is oor hulle rolle in die samelewing weens botsende waardestelsels, eksterne sosiale druk en verwagtings.

Die vorming van 'n eie identiteit, volgens Erikson (in Klimstra, *et al.*, 2010:150), is die primêre ontwikkelingstaak tydens adolessensie. Hierdie tydperk word veral gekenmerk deur adolessente se eksperimentering met verskillende rolle en identiteite uit die kulturele omgewing (Meyer *et al.*, 2003). Terselfdertyd bied dit aan hulle die geleentheid om die sekuriteit van hul kinderjare vir meer onafhanklikheid en selfbeskikking, oftewel outonomie, te verruil. Juis in hierdie verband word daar van die laat-adolescent verwag om sekere outonome besluite rakende loopbaankeuse en -beplanning te maak. Die afleiding is dat in die geval van die deelnemers die uitdagings van studentwees deel vorm van die sentrale ontwikkelingstaak tydens adolessensie, naamlik identiteitsvorming. Identiteit word in 'n psigososiale omgewing gekonstrueer en kan dus nie as 'n objektiewe entiteit gedefinieer word nie (Daniels, Gabel & Rodney, 2004). Dit impliseer dus dat adolessente as outeurs optree in die ontwikkeling van 'n eie identiteit as narratief – dus, die skep van persoonlike betekenis.

In die lig hiervan vorm die identifisering met die portuurgroep, sekere waardesisteme, beroepskeuse en persoonlike of ideologiese verbintenisse belangrike take gedurende adolessensie. Die skrywers Hughes, Gabel, Irani en Schlagheck (2010:53) dui aan dat veral die sosiale en akademiese of loopbaandomeine van mense wat hinkel se lewens daardeur beïnvloed word. Gedurende adolessensie vind identiteitsvorming ten opsigte van geslagsrol, seksuele en sosiale intimiteit, asook loopbaankeuse en -beplanning binne hierdie onderskeie domeine plaas. Verder het Hughes *et al.* (2010) bevind dat die identiteit as 'n vlot spreker in noue verband staan met die ervaring van sukses omdat bekwaamheid meestal aan verbale vlotheid gemeet word. Die terme *hakkelaar* en *gestremde* is byvoorbeeld nie bloot neutrale begrippe nie, maar eerder vorme van identiteit. In die konteks van hinkel speel identiteit dus 'n belangrike rol in terme van wat die samelewing as normaal en abnormaal beskou. Die samelewing kan byvoorbeeld 'n persoon etiketteer as “hy is 'n hakkelaar”, terwyl die persoon self dit slegs as deel van sy of haar identiteit beskou.

James Marcia (in Klimstra *et al.*, 2010) stel identiteitsvorming voor as vier verskillende statusse waarin 'n adolescent hom- of haarself kan bevind, naamlik identiteitsbereiking, identiteitsmoratorium, vooruitbesliste identiteit en identiteitsverwarring. Identiteitsbereiking beteken dat die adolescent 'n sterk verbintenis ten opsigte van byvoorbeeld 'n beroepsidentiteit

of 'n waardestelsel gemaak het. Identiteitsmoratorium verwys daarna dat die persoon nog besig is om verskillende alternatiewe te oorweeg. Vooruitbesliste identiteit dui daarop dat die adolessent hom- of haarself aan 'n bepaalde identiteit verbind het op grond van ander se verwagtinge van wie hy of sy behoort te wees. Die laaste status, naamlik identiteitsverwarring, dui daarop dat die adolessent geen verbintenisse ten opsigte van 'n eie identiteit gemaak het nie.

Marcia se statusse behoort egter nie as 'n liniêre beskouing van identiteitsvorming te dien nie, maar eerder as 'n geïntegreerde proses waar die adolessent op wederkerige wyse in verskillende statusse vertoef. Verder herinner Klimstra *et al.* (2010:160) daaraan dat identiteitsvorming nie bloot op die vestiging van soveel as moontlik lukrake verbintenisse deur die adolessent dui nie, maar eerder op die ontwikkeling van 'n toenemende bewustheid van die onderliggende betekenis van verbintenisse. Die afleiding is dat identiteitsvorming 'n lewenslange proses is en nie tydens adolessensie voltrek word nie. Teen die bogenoemde agtergrond is die afleiding dat die student wat boonop hinkel verdere uitdagings in die gesig staar weens luisteraars se reaksies, die stigma verbonde aan hinkel en beperkte akademiese deelname. Die bykomende invloed hiervan op identiteitsvorming blyk dus krities te wees ten opsigte van die ontwikkeling van 'n negatiewe of positiewe selfkonsep.

Soos blyk uit die voorafgaande uiteensetting, dien adolessensie as 'n belangrike periode vir die ontwikkeling van die sosiaal geïntegreerde selfkonsep. Dit sluit aan by die Jungiaanse beskouing (in Papadopoulos, 2006) dat die self verteenwoordigend is van die getransendeerde psige. Dit is die voortdurende strewe na integrasie van die gedifferensieerde komponente van die psige. Branscombe (2006) dui aan dat, wanneer twee of meer aspekte van die selfkonsep as teenstellend ervaar word, dit angstigheid en ongemak veroorsaak. Verskeie veranderinge ten opsigte van identiteit, selfbewustheid en sosiale kennis het 'n invloed op die ontwikkeling van die adolessent se selfkonsep.

Opsommend blyk dit dus dat konsepte soos ek, self, selfkonsep en selfagting nie in waterdigte komponente te skei is nie. Enige persoon is te alle tye 'n totaliteitswese wat nie in afsonderlike entiteite geïsoleer kan word nie. Deur die begrippe te onderskei, word slegs gepoog om die uniekheid van die persoon te beklemtoon. As aangeneem word dat hierdie komplekse en delikate samestelling van die adolessent dien as medium waardeur alle gewaarwordinge verwerk word, behoort hinkel waarskynlik 'n relevante rol in die adolessent se ervaring van

hom- of haarself te speel. In die volgende hoofstukke sal gepoog word om hierdie hipotese te verantwoord.

2.7 SAMEVATTING

Hoofstuk 2 dien as teoretiese raamwerk ter ondersteuning van die res van my navorsing. Die raamwerk bestaan uit die konseptualisering van sekere konstrunkte, naamlik hakeel, self, selfkonsep, selfagting, identiteit en adolessensie, asook die voorkoms, verloop en etiologie van hakeel. Sonder 'n teoretiese konteks is die generering van data, betekenis-kategorieë en gevolglik nuwe teorie waarskynlik betekenisloos en ongeregverdig. In hoofstuk 3 word 'n uiteensetting van die gekose navorsingsontwerp en -metodologie gebied.



HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Enige probleemstelling of navorsingsvraag word beïnvloed deur en is ingebed in 'n bepaalde navorsingsontwerp en -metodologie (Carter & Little, 2007). Derhalwe word navorsing daardeur gerig en geregverdig. Kennis wat tydens die ondersoek in die vorm van sekere aannames, gevolgtrekkings en bevindinge gegenereer word, word dus op 'n ontologiese sowel as 'n epistemologiese wyse met die tipe navorsingsontwerp en -metodologie verbind. Die afleiding is dat verantwoordbare navorsing van 'n deeglike en doelgerigte navorsingsontwerp en -metodologie afhanklik is. Die doel van hierdie studie is tweeledig, naamlik om:

- die selfkonsep van studente wat hinkel te verken en te beskryf deur middel van hulle beleving daarvan in terme van die verskillende dimensies van die selfkonsep.
- enkele determinante te identifiseer wat kan bydra tot 'n ruimer begrip van die wyse waarop die selfkonsep van die betrokke studente manifesteer, asook meer holistiese wyses van ondersteuning.

Die ontwerp en metodologie van hierdie studie moet dus koherent en in staat wees om die doel van die studie te bereik.

3.2 PROFIEL VAN DIE DEELNEMERS

Die onderstaande tabel bied 'n uiteensetting van die profiel van die deelnemers in terme van hulle ouderdom, taal, geslag, kultuurgroep, terapeutiese ondersteuning en persoonlike evaluering. Al die deelnemers hinkel al vanaf hulle laerskooljare. Een van die deelnemers het genoem dat sy ewe skielik op sewejarige ouderdom begin hinkel het nadat albei haar ouers in 'n motorongeluk oorlede is. Dit dui moontlik op psigogeniese hinkel.¹¹ Die ander deelnemers se hinkel blyk van 'n ontwikkelende aard te wees.¹²

¹¹ Psigogeniese hinkel is gewoonlik die gevolg van emosionele trauma of spanningsvolle lewensgebeurtenisse (Guitar, 2006).

Tabel 3.1: Profiel van die deelnemers

Ouderdom	Taal	Geslag	Kultuur-groep	Spraakterapie ontvang	Psigoterapie ontvang	Student se evaluering van sy of haar hakkel
19	Afr	V	Wit	Ja	Ja	Erge hakkel in meeste situasies
19	Eng	M	Bruin	Ja	Ja	Het baie verbeter; hakkel by tye nog erg
19	Afr	V	Wit	Nee	Nee	Sporadies; gekenmerk deur tye van geen hakkel tot erge hakkel
20	Afr	M	Bruin	Nee	Nee	Erge hakkel in meeste situasies
20	Eng	V	Wit	Ja	Nee	Nie ernstig
Totaal						
5	E = 2 A = 3	V = 3 M = 2	W = 3 B = 2	Ja = 3 Nee = 2	Ja = 2 Nee = 3	

3.2.1 Ouderdom

Deelnemers moes tussen die ouderdomme van 18 en 22 jaar wees. Ten tyde van die ondersoek was drie deelnemers 19 jaar oud, en die ander twee was 20 jaar oud.

3.2.2 Taal

Onderhoude is in Afrikaans of Engels gevoer, afhangende van die student se voorkeurtaal. Drie studente was Afrikaans en twee Engels.

¹² *Developmental stuttering* is die mees algemene vorm van hakkel en word gekenmerk deur die betekenisvolle ontwikkeling van veelvuldige en gereelde spraakonderbrekings tussen die ouderdomme van drie en agt jaar (Prasse & Kikano, 2008).

3.2.3 Geslag

Drie van die deelnemers was vrouens en twee was mans.

3.2.4 Kultuurgroep

Drie van die deelnemers was wit en twee was bruin.

3.2.5 Vorige terapeutiese ondersteuning

Twee deelnemers het voorheen spraak- en psigoterapie ontvang. 'n Derde deelnemer het voorheen slegs spraakterapie ontvang. Twee van die deelnemers het geen vorige terapeutiese ondersteuning ontvang nie.

3.2.6 Persoonlike evaluering

Twee van die deelnemers het genoem dat hulle in die meeste situasies erg hinkel. Een deelnemer het genoem dat, hoewel sy by tye nog erg hinkel, sy al baie verbeter het. Nog 'n deelnemer het genoem dat sy wisselende periodes van erge hinkel tot selfs geen hinkel ervaar. Die vyfde deelnemer het genoem dat sy haar hinkel merendeels ontgroeï het en dat sy nie meer ernstig hinkel nie.

3.3 NAVORSINGSPROSEDURE

Persoonlike ontmoetings met die deelnemers is geskeduleer nadat etiese klaring (sien bylaag 1) vir die navorsingsprojek van die Etiekkomitee vir Sosiale Navorsing van die Universiteit Stellenbosch, sowel as ingeligte inwilliging van studente om aan die navorsingsprojek deel te neem, ontvang is (sien bylaag 3). Individuele onderhoude het ongeveer twee tot drie ure geduur en is gevoer in een van die kantore by die Sentrum vir Studentevoorrligting en -ontwikkeling (SSVO) by die Universiteit Stellenbosch, aangesien dit vir die deelnemers sentraal en maklik bereikbaar was. Een individuele onderhoud is met elke deelnemer gevoer.

Onderhoude sou op band opgeneem word om later getranskribeer te word ten einde 'n omvattende analise van studente se response te maak. Die studente het egter aangedui dat hulle ongemaklik voel met die bandopnemer en verkies om daarsonder te praat. Onderhoudresponse is dus met die hand neergeskryf. Dit het vereis dat ek noukeurig moes aantekeninge maak en direk na elke onderhoud moes kontroleer vir volledigheid en

akkuraatheid. Die aantekeninge is daarom gereeld tydens die onderhoude met die studente gekontroleer om die korrektheid daarvan te verseker.

By tye het sommige studente hulle response neergeskryf omdat hulle erg gehakkel het. In die lig hiervan is onafhanklike sielkundige dienste aan studente beskikbaar gestel indien hulle op enige stadium psigiese ongemak weens die persoonlike en sensitiewe aard van die navorsing sou ervaar. Die ondersteuningsgroep waaraan die meeste deelnemers behoort, lewer ook hierdie tipe ondersteuning.

3.4 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE: 'N KWALITATIEWE BENADERING

Hierdie studie volg 'n kwalitatiewe benadering. Breedweg verwys kwalitatiewe navorsing na die bestudering van menslike ervarings ten einde op 'n *induktiewe* wyse begrip te ontwikkel van die betekenis onderliggend daaraan (Babbie & Mouton, 2001). 'n Induktiewe werkswyse veronderstel dat die bestudeerde situasie gebruik word om nuwe begrip, insig of *verstaan* daarvan te ontwikkel. Dit verskil van kwantitatiewe navorsing wat op 'n *deduktiewe* wyse poog om menslike hoedanighede te *verklaar* ten einde dit te kan voorspel en manipuleer. 'n Deduktiewe werkswyse veronderstel dat data ingesamel word met die doel om vooraf bestaande hipoteses en teorieë te evalueer.

Volgens Denzin en Lincoln (2005) beklemtoon kwalitatiewe navorsing die beskrywing en interpretasie van menslike hoedanighede in die *natuurlike konteks* waarin dit voorkom. Dié tipe navorsing is dus *ideografies* van aard omdat dit poog om begrip van die betekenis wat deur mense aan fenomene geheg word, te ontwikkel. Betekenis is dus *subjektief* omdat dit deur die *deelnemer* bepaal word. Daarenteen maak kwantitatiewe navorsing gebruik van *gekontroleerde meting* sodat die *navorser* bepaal watter betekenis aan die bestudeerde fenomene geheg word. Die aard van hierdie navorsing kan beskryf word as *nomoteties* omdat dit poog om menslike hoedanighede *objektief* te meet ten einde dit te kan beheer, eerder as om dit te verstaan.

In kwalitatiewe navorsing is die generering van data in die vorm van *taal* sentraal tot die bestudering en verstaan van outentieke menslike ervarings. Die poststrukuralistiese filosowe Michael Foucault en Jacques Derrida (Besley & Edwards, 2005) meen dat taal op 'n hermeneutiese wyse bydra tot die skep van 'n sosiale realiteit. Kwalitatiewe navorsing is dus

gemoeid met die wyse waarop taal ingespan word om 'n sosiale realiteit te konstrueer, asook die betekenis wat mense daaraan heg. Kwalitatiewe navorsers poog daarom om ryk en beskrywende taaldata in die vorm van *temas* te genereer ten einde die bestudeerde situasie of fenomeen te verduidelik. In teenstelling hiermee beklemtoon kwantitatiewe navorsing die meting en analise van kousale verhoudings tussen veranderlikes in terme van hoeveelheid, intensiteit en frekwensie (Denzin & Lincoln, 2005:10). Anders as die gebruik van woorde en aanhalings in kwalitatiewe navorsing, gebruik die kwantitatiewe navorser *syfers* en *gestandaardiseerde statistiese prosedures* om data voor te stel en te analiseer.

Die afleiding is dat kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing twee verskillende ontologiese sienswyses van die wêreld ten opsigte van die "waarheid" of "realiteit" veronderstel. Dit kan aan die hand van die verskillende navorsingsparadigmas verduidelik word. Navorsingsmetodologie word gekonseptualiseer binne spesifieke epistemologiese denkraamwerke van dit wat as kennis beskou word. Terwyl kwantitatiewe navorsing gesetel is binne die kader van *positivisme*, is kwalitatiewe navorsing gesetel binne die *konstruktivistiese tradisie* van navorsing. Kwantitatiewe navorsing is meestal gebaseer op die positivistiese aanname dat die waarheid of realiteit as 'n waarneembare entiteit deur middel van objektiewe meting en eksperimentering ontdek word (Babbie & Mouton, 2001). Derhalwe word menslike ervarings die bestudeerde objek wat, volgens Nieuwenhuis (2007), ekstern is tot die sosiale konteks waarin dit voorkom. Die aanname is dus dat menslike ervaring apart staan van 'n sogenaamde objektiewe realiteit.

As navorser is ek egter van mening dat menslike hoedanighede nie objektief waarneembaar is in terme van 'n sogenaamde eksterne realiteit nie. Gevolglik beskou ek nie die selfkonsep van studente wat hakkel as 'n ekstern waarneembaar en objektiewe entiteit nie, maar eerder as 'n dinamiese verknooptheid van subjektiewe belewenisse. Dit stem ooreen met die fenomenologiese benadering tot navorsing wat poog om mense se ervarings binne die raamwerk van hul eie belewenisse te verstaan (Denzin & Lincoln, 2005:3). Vanuit 'n konstruktivistiese perspektief gee hierdie subjektiewe belewenisse aanleiding tot die vorming van veelvuldige sosiale realiteite. Verder word begrip van 'n bepaalde realiteit volgens Foucault (Besley & Edwards, 2005) deur taal en betekenis gemedieer. Dit impliseer dat navorsingsbevindinge sosiale konstruksies, eerder as objektiewe beskrywings, van die werklikheid is. Teen bogenoemde agtergrond sorteer my eie navorsing binne die konstruktivistiese paradigma van kwalitatiewe navorsing. Die doel van my navorsing, soos verduidelik in hoofstuk een, is om deur middel van die bestudering van studente wat hakkel se

belewensisse van hakeel 'n ruimer begrip te ontwikkel vir die selfkonsep van studente wat hakeel. Die gekonstrueerde realiteit of betekenis is dus die produk van die interaksie tussen my interpretasie van die deelnemers se belewensisse aan die een kant en die verskillende kontekste waarin hulle hulself bevind aan die ander kant. Dit sluit aan by Polkinghorne (2005:138) se stelling dat die doel van kwalitatiewe navorsing is om die bewuste ervaring van mense te beskryf en te verklaar. Die kwalitatiewe paradigma laat my dus toe om op 'n fenomenologiese en konstruktivistiese wyse sin te maak van die komplekse interaksie tussen die student as deelnemer en die verskillende kontekste waarin hy of sy bestaan.

Om toegang tot die kognitiewe en affektiewe nuanses (deelnemers se idees, gedagtes en gevoelswêreld) onderliggend aan deelnemers se belewensisse te verkry, maak ek gebruik van taal. Dit sluit aan by die postmodernistiese beskouing van Foucault (Mills, 2003) dat die epistemologiese syn van alles deur diskoerse, simbole en gedeelde betekenis gekonstrueer word. Die afleiding is dat mense se belewensisse nie bloot op objektiewe en tasbare wyse sigbaar is nie, maar soos Kritzinger (2004:128) dit stel, " gestruktureer word as deel van, en in verzet teen, sosiale diskoerse". Die wyse waarop taal dien as die boustene van diskoerse en gevolglik deelnemers se belewensisse van hakeel, word as die data beskou en vorm daarom die eenheid van analise (Henning, Van Rensburg & Smit, 2004). Polkinghorne (2005:138) waarsku egter dat die woorde nie op sigself as bewys dien vir dit wat nagevors word nie, maar dat dit eerder die onderliggende betekenis is wat tot sekere navorsingsbevindinge aanleiding gee.

In die lig hiervan behoort ek as primêre navorsingsinstrument ook daarvan bewus te wees dat die verkreeë data 'n produk is van die interaksie tussen my, die deelnemers en die sosiale kontekste waarin ons onself gedurig bevind. Ek is dus nie verwyderd (*buitestander* perspektief) van die sogenaamde objek wat bestudeer word nie, maar eerder subjektief betrokke (*ingeligte* perspektief) by die interaksieprosesse tussen my en die deelnemer. Denzin en Lincoln (2005:4) vergelyk die interpretatiewe navorser met 'n kwiltmaker. Net soos wat die kwiltmaker 'n verskeidenheid lappies aan mekaar vaswerk om 'n deken te vorm, benut die interpretatiewe navorser mense se unieke belewensisse ten einde 'n betekenisvolle geheel te skep. Denzin en Lincoln (2005:4) verwys hierna as 'n konstruksie van betekenis. Onderliggend hieraan is die besef dat ek as 'n interpretatiewe navorser en die fenomeen van hakeel, nie as objektiewe waarhede apart staan van die sosiale konteks nie. In die woorde van Denzin en Lincoln (2005:6): "*The interpretive bricoleur understands that research is an interactive process shaped by his or her own personal history, biography, gender, social,*

class, race, and ethnicity, and by those of the people in the setting." Gevolglik is die terme *hakk* en *selfkonsep* bloot sosiale konstruksies waarvan die betekenis deur taal gemedieer word te einde 'n pluralistiese realiteit tot stand te bring. In die lig hiervan kan my bevindinge rakende die selfkonsep van studente wat *hakk* as sosiale konstruksies eerder as objektiewe ontdekkings beskryf word.

Volgens Mills, Bonner en Francis (2006:2) is die belangrikheid van 'n gepaste navorsingsparadigma daarin geleë dat dit die mees verantwoordbare navorsingsontwerp verseker. My keuse om vanuit 'n konstruktivisties-interpretatiewe paradigma te werk, word gemotiveer deur my relativistiese posisie ten opsigte van ontologie. 'n Relativistiese ingesteldheid dui volgens Mills *et al.* (2006) op die navorser se oortuiging dat enige individuele realiteit relatief is tot die groter konteks waarin dit bestaan. Weens die interpreterende aard van kwalitatiewe navorsing word die wêreld van die deelnemer tydens interaksie volgens kwalitatiewe metodes verken en geïnterpreteer. Op grond van my epistemologiese en ontologiese standpunte, soos in die voorafgaande paragrafe bespreek, blyk die metodologie van konstruktivistiese gefundeerde teorie (*grounded theory*) 'n gepaste ontwerp vir my navorsing te wees (sien afdeling 3.7.3). In teenstelling met die *gestandaardiseerde* en dus *reproduseerbare* navorsingsontwerp kenmerkend van kwantitatiewe navorsing, is dié gekose ontwerp *uniek*, *buigsaam* en ontvou dit saam met die navorsingsproses.

Op grond van die voorafgaande bepreking dien tabel 3.2 as opsomming van die verskille tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing aan die hand van bepaalde sleutelwoorde.

Tabel 3.2: 'n Vergelyking tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing

Kwalitatief	Kwantitatief
Induktief	Deduktief
Verstaan	Verklaar
Naturalistiese waarneming	Gekontroleerde meting
Ideografies	Nomoteties
Subjektief	Objektief
Deelnemers bepaal betekenis	Navorser bepaal betekenis
Taal	Syfers
Temas	Gestandaardiseerde statistiese prosedures
Interpretatiewe tradisie	Positivisme
Ingeligte (<i>insider</i>) perspektief	Buitestander (<i>outsider</i>) perspektief
Unieke, buigsame navorsingsontwerp	Gestandaardiseerde, reproduseerbare navorsingsontwerp

3.5 KONSTRUKTIVISTIESE GEFUNDEERDE TEORIE AS KWALITATIEWE NAVORSINGSONTWERP

Gefundeerde teorie as navorsingsontwerp poog om substantiewe teorie te konstrueer wat as weerspieëling van die unieke kontekstuele kwessies teenwoordig in die lewens van mense kan dien (Mills *et al.*, 2006). In die lig hiervan behoort die interpretasie van studente se outentieke belewenisse aanleiding te gee tot 'n ryk geformuleerde verklaring van die veelvuldige realiteite waarin studente wat hinkel hulself bevind. Volgens Nieuwenhuis (2007) word dit gedoen deur die proses van induktiewe datagenerering en -analise. Hierdie proses impliseer dat ek as navorser nie bloot data sal genereer met die doel om enige vooropgestelde idees te bewys of te weerlê nie. Die veronderstelling is eerder dat teorie gekonstrueer word deur die integrasie van verskeie konsepte soos hulle tydens data-analise en die bestudering van literatuur na vore gekom het (Charmaz, 2006). Om te teoretiseer is dus om kernidees te konstrueer wat poog om die verhouding tussen verskillende konsepte te verklaar eerder as om op losstaande veranderlikes te fokus.

Die teoretiseringshandeling is dan die konstruering van 'n interpretasie wat die deelnemer se unieke stem weerspieël. Volgens Charmaz (2006) impliseer die konstruktiewe benadering tot gefundeerde teorie dat die generering van data en die gevolglike betekenis berus op die interaktiewe verhouding tussen die navorser en die deelnemers. Die navorser behoort deurlopend sensitief vir die fynere nuanses en komplekse aard van die deelnemers se response te wees. In die lig van my navorsing lei die analise van studente se outentieke belewenisse van hinkel in terme van hul selfkonsep tot die identifisering van sekere temas en determinante. Die integrasie van my bevindinge met vorige literatuur lei tot die ontwikkeling van teorie wat in ooreenstemming met die doel van die studie is en wat as basis kan dien vir verdere navorsing in die veld van studente wat hinkel.

3.6 METODES VAN DATAGENERERING

Semi-gestruktureerde individuele onderhoude asook 'n fokusgroep is benut ten einde op 'n induktiewe wyse ondersoek in te stel na die selfkonsep van studente wat hinkel. Polkinghorne (2005) dui aan dat onderhoude een van die drie algemene bronne van kwalitatiewe data is. Daarbenewens het verskeie navorsers soos Crichton-Smith (2002), Hearne *et al.* (2008) en Klompas en Ross (2004) onderhoude gebruik as 'n bron van kwalitatiewe data ten einde duidelikheid te verkry oor die ervarings en persepsies van mense wat hinkel. Deelnemers se

beskrywings van hulle belewenis van hakeel in terme van sekere dimensies van die selfkonsep word dus deur die navorser gebruik om data te genereer. Ek het individuele en fokusgroeponderhoude as hoofbronne van data gebruik en dit met veldnotas aangevul.

3.6.1 Die individuele onderhoud

Die doel van die kwalitatiewe onderhoud is om ryk beskrywende data te bekom wat bydra tot 'n ruimer begrip van die deelnemer se realiteit in terme van sekere belewenisse (Nieuwenhuis, 2007:5). Die individuele onderhoud met behulp van 'n onderhoudskedule skep die geleentheid om ryk, digte data omtrent die selfkonsep van studente wat hakeel, te genereer. Die formaat van die onderhoud verseker dat die belangrikste aspekte, soos in die doel van die navorsing uiteengesit, aangespreek word. Die semi-gestruktureerde individuele onderhoud en fokusgroep sluit spesifieke vrae in wat ontwerp is om inligting op 'n relatief konsekwente wyse te ontlok, terwyl die individu se unieke belewenis steeds erken word (Lichtman, 2010).

Volgens Kumar (2005) kan die voordele van 'n onderhoud soos volg beskryf word:

- 1) Die onderhoud is 'n gepaste medium vir die bestudering van komplekse en sensitiewe kwessies. Tydens 'n onderhoud het die navorser die geleentheid om die deelnemer op sensitiewe vrae voor te berei, asook om meer komplekse vrae aan hom of haar te verduidelik.
- 2) Onderhoude bied aan navorsers die geleentheid om diepgaande inligting te verkry deur indringende vrae op 'n taktvolle wyse aan die deelnemer te rig.
- 3) Inligting verkry uit deelnemers se response kan met waarnemings en ander nie-verbale reaksies aangevul word.
- 4) Indien 'n vraag verkeerd geïnterpreteer word, kan die navorser dit herformuleer sodat die deelnemer dit beter verstaan.
- 5) Onderhoude kan met byna enige tipe populasie gebruik word, byvoorbeeld persone met gestremdhede, bejaardes, kinders en ongeletterde persone.

Die poging om ryk en gedetailleerde beskrywings van die deelnemers se ervarings te verkry, het daartoe aanleiding gegee dat sekere terapeutiese elemente by die onderhoud ingesluit is. Hierdie elemente sluit die skep van 'n nie-bedreigende omgewing in deur middel van

onvoorwaardelike optrede en die vestiging van rapport. Indien aangeneem word dat deelnemers se response soms 'n herlewing van hulle ervarings is, is dit noodsaaklik om 'n empatiese ruimte te skep. Dit beteken dat die navorser se optrede deur warmte, aandagtigheid en sorgsaamheid gekenmerk word. Bulpitt en Martin (2010) beklemtoon dit dat die navorser hom- of haarself as 'n navorsingsinstrument gebruik ten einde op 'n empatiese wyse toegang te verkry tot die beleweniswêreld van die deelnemer. Empatiese semi-gestruktureerde onderhoude bied sodoende 'n voertuig vir deelnemers om hulle gedagtes en gevoelens vryelik uit te druk.

Polkinghorne (2005:142) beklemtoon egter dat die doel van onderhoude nie is om deelnemers op 'n terapeutiese wyse daarin te help om hulle doelwitte te bereik nie, maar wel om inligting te verkry. Dit stem ooreen met die stelling van Bulpitt en Martin (2010:11) dat die terapeutiese onderhoud poog om heling te bewerkstellig, terwyl die doel van die navorsingsonderhoud is om kennis in akademiese en professionele gemeenskappe te bevorder. Derhalwe bepaal die navorser die rigting van 'n semi-gestruktureerde onderhoud ten einde aan die doel van datagenerering te voldoen. Die doel van die studie, die tipe vrae en die struktuur van die onderhoudskedule is tydens die ingeligte toestemmingsgesprek aan die deelnemers verduidelik.

3.6.2 Die onderhoudskedule

Volgens Merriam (2009:81) is die onderhoudskedule 'n lys van vrae of onderwerpe wat die navorser van voorneme is om tydens die onderhoud aan die deelnemers te rig. Alhoewel ek tydens onderhoudsvoering van oopeindevrae gebruik gemaak het, is die formaat van my onderhoudskedule meestal gestruktureerd. Dit impliseer dat die vrae voor die tyd geformuleer en neergeskryf is. Volgens Merriam (2009) laat hierdie werkswyse die jong navorser toe om die ervaring en vertroue op te doen wat vir die effektiewe toepassing van oopeinde-onderhoude nodig is.

Die semi-gestruktureerde onderhoud bestaan uit 'n mengsel van vrae wat in 'n mindere of meerdere mate gestruktureer is. Sommige vrae verlang spesifieke inligting van die deelnemer. In sulke gevalle is die bewoording belangrik. Die grootste gedeelte van die onderhoud bestaan egter uit vrae wat daarop gerig is om spesifieke kwessies te verken. In hierdie geval maak bewoording en volgorde dus minder saak (sien bylae 4). Hierdie tipe formaat laat die navorser toe om op die onmiddellike situasie, die sigbaarwording van die deelnemer se stem, oftewel

perspektief, asook nuwe idees in verband met die onderwerp te reageer (Merriam, 2009:74). Die voordele en nadele van oopeindevrae word deur Kumar (2005:134-135) soos volg beskryf:

- Oopeindevrae bied die moontlikheid van diepgaande inligting. Die analise daarvan is egter meer ingewikkeld en vereis van die navorser om die data deur middel van konstante vergelyking te kategoriseer.
- Oopeindevrae laat die deelnemers toe om hulself vryelik uit te druk. Dit gee gevolglik aanleiding tot 'n groter verskeidenheid van inligting. Die nadeel is egter dat nie alle deelnemers oor genoegsame woordeskat of verbale vermoë beskik om hulself uit te druk nie. Indien dit wel die geval is, raak waardevolle inligting waarskynlik op dié wyse verlore.
- Aangesien oopeindevrae die deelnemers toelaat om hulself vryelik uit te druk, word die moontlikheid van vooroordele wat die navorser mag hê, grootliks uitgeskakel.

Die tipe vrae in die onderhoudskedule word meestal deur hipotetiese, duiwelsadvokaat, idealeposisie- en interpretatiewe vrae gekenmerk (Merriam, 2009:77). 'n Hipotetiese vraag verwys na spesifieke situasies en hoe die deelnemer dit sal ervaar of wat sy of haar optrede sal wees. 'n Duiwelsadvokaat-vraag daag die deelnemer uit om 'n alternatiewe beskouing te oorweeg. Die idealeposisie-vraag vra dat die deelnemer 'n ideale situasie sal beskryf. Laastens is die interpretatiewe vraag 'n interpretasie van wat die deelnemer gesê het en vra vir die reaksie van die deelnemer. Verder word die ruimte vir meer indringende vrae oor sekere kwessies geskep. Dit behoort op 'n taktvolle wyse benut te word ten einde bykomende inligting te verkry. Om die intensiteit van studente se gevoelens, emosies en stemminge te bepaal, is gebruik gemaak van 'n selfontwerpte skaal waar een die laagste en tien die hoogste mate van intensiteit aandui. Die verskillende evalueringe word tussen hakies aangedui (sien bylae 6).

3.6.3 Samestelling van die onderhoudskedule in terme van die selfkonsep

Die onderhoudskedule is aangeheg as bylaag 4 en word vervolgens bespreek. Die onderskeie vrae poog om die student se verband met hake vas te stel in terme van sekere dimensies van die selfkonsep. Alhoewel 'n gedeelte van die onderhoudskedule ten opsigte van bewoording vooraf vasgestel is, het die res na afloop van die eerste onderhoud vorm begin aanneem.

Volgens Merriam (2009) laat dit my as navorser toe om meer buigsaam te wees en my deur spesifieke response te laat lei.

Soos reeds genoem (sien 2.5.3), word aangeneem dat die student se verband met hinkel in spesifieke belewenisse manifesteer. Volgens die filosoof, Martin Versfeld, eien die persoon 'n ervaring toe deur "ek" te sê. Dié selfgevoel korrespondeer met die syn, oftewel die bewustelike hierwees of bestaan, waarna Jung en Heidegger in Capobianco (2007) verwys. Teen hierdie agtergrond eien die persoon die ervaring van hinkel toe deur die woorde "*Ek hinkel*". Dit bring gevoelens en gedagtes mee waaraan die persoon spesifieke betekenis heg en wat waarskynlik in sy of haar selfkonsep opgeneem word. Die afleiding is dat die betekenis wat aan hinkel geheg word, resoneer met die persoon se selfkonsep. Die inhoud van 'n persoon se selfkonsep word gekonseptualiseer in terme van verskillende dimensies, vernaamlik die *fisieke*, *affektiewe*, *kognitiewe* en die *sosiale* dimensies (sien afdeling 2.5.1). Ter wille van maklike verwysing word dit weer verduidelik:

Die *fisieke* dimensie dui op fisieke ervarings en sluit byvoorbeeld liggaamsbeeld, fisiese gesondheid en voorkoms in. *Affektief* dui op dit wat met gevoelens, emosies en gemoedstemmings te make het. Die *kognitiewe* dimensie verwys na die prosesse van bewuswording en sluit byvoorbeeld kognitiewe prosesse soos beoordeling, denke en herinneringe in. Laastens dui die *sosiale* dimensie op sosiale interaksies, verhoudings en rolle. Met bestudering van die beskikbare literatuur rakende hinkel, die selfkonsep en adolessensie het die volgende aspekte egter ook na vore gekom en is dit bykomend tot die verskillende dimensies van die selfkonsep in hierdie navorsing:

- *Selfagting (kognitiewe dimensie)*: Selfkonsepontwikkeling word onder andere verstaan in die konteks van 'n persoon se behoefte aan positiewe selfagting (sien afdeling 2.5.6).
- *Reaksies van luisteraars (sosiale dimensie)*: Die student is tydens laat-adolessensie meer bewus daarvan dat hy of sy deur die samelewing geëvalueer word. Toenemende selfbewustheid en sensitiwiteit vir ander blyk 'n invloed op die ontwikkeling van die adolessent se selfkonsep te hê. In die lig hiervan het die vele negatiewe reaksies van luisteraars op persone wat hinkel (Daniels, 2007) waarskynlik 'n betekenisvolle invloed op die wyse waarop dit in die student se selfkonsep geïntegreer word.

- *Persepsies en stereotypes (sosiale dimensie)*: Volgens die *World Health Organisation* (WHO, 2001) kan persepsies en stereotypes as sosiale beperkinge ervaar word. Die "sosiale ander" se ingesteldheid teenoor hannel dra waarskynlik by tot die persoonlike betekenis wat die student by sy of haar selfkonsep integreer.

Die bogenoemde drie aspekte maak dus deel uit van die samestelling van die individuele onderhoudskedule in terme van die verskillende dimensies van die selfkonsep. Die intensiteit van studente se gevoelens, emosies en stemminge (affektiewe dimensie) is bepaal deur gebruik te maak van 'n skaal waar 1 die ligste en 10 die sterkste mate van intensiteit aandui. Die organisering van die onderhoudsvrae word as deel van bylaag 4 aangeheg. Die afleiding is dat die studente se ervarings bydra tot hulle betekenis van hannel wat gevolglik by die selfkonsep geïntegreer word.

Begrip vir die wederkerigheid tussen 'n persoon se betekenis van hannel en sy of haar beskouing van hom- of haarself, kan moontlik bydra tot die bevordering van terapeutiese ondersteuning wat die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep ten doel het. Die holistiese verkenning van die selfkonsep in terme van die verskillende dimensies dra by tot 'n verruimde kennis van die wesentlikheid – die *syn* – van 'n persoon soos beskryf in hoofstuk 2. Hannel is by die individuele *syn* ingesluit en kan dus nie van die persoon se belewenis van hom- of haarself geskei word nie. In my navorsing het ek hannel as voertuig gebruik vir die verkenning van deelnemers se selfkonsep.

3.6.4 Die fokusgroep

Die fokusgroep as navorsingsmetode kan beskryf word as 'n semi-gestruktureerde groepsessie wat poog om data in groepsverband te genereer en in te samel (Krueger & Casey, 2000). Hearne *et al.* (2008) meen dat die groepsdinamika en gespreksvoering die gedagtes, insette en reaksies van deelnemers stimuleer. Gevolglik aktiveer die response deelnemers se geheue ten einde nuwe inligting te ontlok wat nie vooraf deur die navorser geantisipeer is nie. Teen hierdie agtergrond word groepinteraksie as die kern en hoofvoordeel van fokusgroepe beskou.

Verdere voordele van die fokusgroep soos op my navorsing van toepassing kan as volg opgesom word (Bless, Higson-Smith & Kagee, 2006):

- Dit gee 'n aanduiding van die deelnemers wat hannel se persepsies, houdings en ervarings aangaande die leeromgewing .

- Die deelnemers verken en bespreek op 'n gesamentlike wyse verskillende wyses van ondersteuning in die onderrig- en leeromgewing vir studente wat hinkel. Gevolglik lei dit tot beter insig in die betrokke kwessie.
- Die deelnemers ervaar 'n gevoel van gemeenskaplikheid en ondersteuning.

Die nadele van die gebruik van fokusgroepe is dat die resultate nie kwantitatief is en statisties gebruik kan word ten einde veralgemeende kennis te produseer nie (Krueger & Casey, 2000). Die doel van hierdie navorsing is egter nie om veralgemenings te maak wat na 'n groter populasie oorgedra kan word nie. Dit het eerder ten doel om deur middel van 'n gedetailleerde beskrywing van 'n spesifieke situasie kennis te gegenereer wat in soortgelyke situasies benut kan word.

Die interaksie tussen die fasiliteerder en die deelnemers, sowel as die tipe inligting wat op so 'n wyse verkry word, is volgens Dexter (in Merriam, 2009) van die volgende faktore afhanklik:

i. Die fasiliteerder se persoonlikheid en vaardighede

Dit word van die fasiliteerder verwag om te alle tye nie-veroordelend, sensitief en met respek teenoor die deelnemers op te tree. Verder behoort die fasiliteerder van deelnemers se moontlike vooroordele en predisposisies bewus te wees ten einde die data na gelang daarvan te evalueer.

ii. Die fasiliteerder en die deelnemers se ingesteldheid

Die fasiliteerder se opregte belangstelling in die onderwerp en die deelnemers sal bydra tot 'n nie-bedreigende atmosfeer waarin die deelnemers op hulle gemak kan voel. Daarenteen sal magsvertoon, passiwiteit en pessimisme as eienskappe van 'n negatiewe ingesteldheid waarskynlik die lewering van spontane inligting inhibeer.

iii. Die wyse waarop die fasiliteerder en die deelnemers die situasie definieer

Die fasiliteerder of die deelnemers se ervaring van die situasie, byvoorbeeld as bedreigend, veilig, vervelig, pretensieus, kunsmatig, warm of empaties beïnvloed die dinamika van die groepsinteraksie en gevolglik die tipe inligting wat verkry word.

Die fokusgroeponderhoud het uit 'n enkele sessie van ongeveer twee ure bestaan. Ek het as fasiliteerder van die fokusgroep opgetree. Volgens De Vos, Strydom, Fouche en Delpont (2002) was my rol as fasiliteerder om:

- die gelyke deelname van alle deelnemers te bevorder. Ek moes byvoorbeeld daarop bedag wees dat sommige deelnemers moontlik uit vrees vir hinkel nie aan die sessie sou deelneem nie. Om dit te bowe te kom, het ek gereeld gevra of daar nog iemand was wat iets wou deel of neerskryf;
- deur middel van goeie luistervaardighede die deelnemers op hul gemak te stel sodat hulle die vrymoedigheid sou hê om inligting te deel;
- met behulp van deeglike agtergrondkennis van die navorsingsonderwerp die deelnemers se kommentaar in perspektief te stel, kernpunte verder te voer, daaroor te reflekteer en dit te artikuleer.

Die volgende drie vrae het die kern van die fokusgroepsessie gevorm:

1) Hoe ervaar julle die onderrig- en leeromgewing as studente wat hinkel? / *How do you experience the teaching and learning environment as students who stutter?*

2) Watter wyses van ondersteuning stel julle voor in die onderrig- en leeromgewing van die Universiteit Stellenbosch? / *Which ways of support would you suggest within the teaching and learning environment of the University Stellenbosch?*

3) Wat was jou ervaringe van hierdie sessie? / *What were your experiences of this session?*

Die deelnemers se response tydens die sessie word verder in hoofstukke 4 en 5 as deel van die bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings bespreek. Die onderstaande uittreksel (tabel 3.3) uit die transkripsie van die sessie dien egter as 'n voorbeeld van die tipe inligting wat verkry is en die wyse waarop data gevolglik deur die *konstante vergelykende metode* gegenereer is (sien afdeling 3.7).

Tabel 3.3: Uittreksel uit fokusgroep-transkripsie

Vraag: fasiliteerder	Response: studente	Temas en veldnotas
Hoe ervaar julle die onderrig- en leeromgewing as studente wat hinkel? <i>How do you experience the teaching and learning environment as students who stutter?</i>	Student 1: Because I can be anonymous in the class, I no longer fear it to be called upon suddenly to say something.	Om uitgesonder te word: vrees (antisipeer hinkel?) ? Is dit beter as 'n dosent die vraag aan almal rig eerder as om dit spesifiek aan jou te rig?

<i>What does it mean to be anonymous?</i>	<u>Student 1</u> : Oh, it is like you are now part of the bigger group and not like in school where there were just a few children in class.	Minder aandag op persoon.
	<u>Student 2</u> : Nou dat jy dit noem, maak dit vir my baie sin. My vrees om ewe skielik uitgesonder te word en dan miskien te hinkel het definitief afgeneem vandat ek op universiteit is.	Antisipasie Element van skrik? Verhoog dalk angs?
Betekén dit dat jy ook minder praat in die klas?	<u>Student 2</u> : Nee, intendeel, dit voel of ek meer praat omdat ek self kan besluit wanneer ek wil praat.	Otonomie
	<u>Student 3</u> : Ja, ek stem saam. Dis asof 'n mens gemakliker voel om deel te neem aan klasgesprekke omdat dit vrywillig is.	Ontspanne, nie-bedreigend
	<u>Student 4</u> : Especially when we work in smaller groups, I find that I speak more.	Aktiewe deelname, spontaneïteit neem toe
Wat dink julle ander van kleiner groepe? <i>What do the rest of you think of smaller groups?</i>	<u>Student 5</u> : Omdat ons reeds aan die begin van die jaar in groepe verdeel is, kon ons mekaar leer ken. Dit het gehelp, want ek het makliker gepraat.	Vertroue
Wat was die ander groeplede se reaksies?	<u>Student 5</u> : Hulle wou onmiddellik weet hoe hulle my kan help.	Empatie
	<u>Student 3</u> : Die een groep waarin ek was het seker goed bedoel om aan die begin slegs die makliker werk vir my te gee en nooit in te trek by gesprekke nie.	(trek gesig) Bejammerenswaardige ingesteldheid
Dit klink asof jy dit as vreemd ervaar het?	<u>Student 3</u> : Dit het my eers nie gepla nie, maar dit was sleg om nooit my opinie oor iets te kon gee nie.	Behoefté aan erkenning (outonomie en menswaardigheid)
	<u>Student 2</u> : Ek verstaan dit, want dit het vir my gevoel of my groep dalk my vermoëns onderskat.	Behoefté aan erkenning van akademiese bevoegdheid
Op grond waarvan sê jy so?	<u>Student 2</u> : Seker omdat dit gelyk het asof hulle my jammer kry en...wel, nie van my verwag het om iets met...uhm...gesag te sê nie.	Bejammerenswaardige ingesteldheid Sokratiese ondervraging (Kognitiewe terapie): <i>Is daar bewyse daarvoor?</i>
<u>Keer terug na begin van gesprek</u> Would it be better if the lecturer put a question to the group in whole rather than addressing you specifically?	<u>Student 1</u> : Yes, definitely. I think it creates a calm atmosphere when a class discussion takes the form of a conversation.	Wyse van ondersteuning
	<u>Student 4</u> : I wonder if this could not be applied to certain oral exams as well to put the student who stutters at ease?	

3.6.5 Veldnotas

Volgens Merriam (2009) bied waarneming gekombineer met ander navorsingsmetodes 'n holistiese interpretasie van dit wat bestudeer is. Verder dien waarneming as voorlopige vorm van data-analise (Merriam, 2009:111). Die afleiding is dat waarneming as navorsingsgereedskap 'n waardevolle bydrae tot die proses van datagenerering en selfs die

analise daarvan kan lewer. Die waarde van waarneming is daarin geleë dat dit 'n beskrywing bied van die konteks waarin sekere gebeure en optrede plaasvind. Volgens Merriam (2009) behoort die navorser aantekeninge te maak oor onder andere reaksies, deelnemers se eienskappe, nie-verbale gedrag, stiltes, interaksie-dinamika, asook sy of haar eie gedrag tydens onderhoude. Dit sluit gevoelens, reaksies, vermoedens en aanvanklike interpretasies in (Merriam, 2009:98).

Veldnotas vorm die skriftelike weergawe van waarnemings (Merriam, 2009:104). Ten einde die omvangrykheid van studente se beskrywings te peil, het ek veldnotas van my waarnemings tydens die individuele onderhoude en onderhoud met die fokusgroep gemaak. Dit het as toeligting en daarom as sekondêre data gedien vir die analise van onderhouddata en die uiteindelijke generering van betekenis.

3.7 KWALITATIEWE DATA-ANALISE: KONSTANTE VERGELYKENDE METODE

Die doel van data-analise is om die eienskappe van die selfkonsep van studente wat hinkel rugbaar te maak. Sulke eienskappe is ingebed in komplekse taaldata in die vorm van diskoerse. Diskoerse, oftewel versamelde weergawes van deelnemers se idees en beskrywings, word in die kwalitatiewe data weerspieël. Data-analise is dus 'n proses van betekenisgenerering en gee uiteindelik aanleiding tot die gevolgtrekkings en aanbevelings soos uiteengesit in hoofstuk 5 van hierdie tesis. Die kwalitatiewe data gegenereer uit die onderhoude is verwerk deur die *konstante vergelykende metode* soos beskryf deur Merriam (2009). Die eenheid van analise is die persoonlike belewenisse van studente wat hinkel. Kategorieë van betekenis is deurlopend geïdentifiseer en beskryf ten einde insig te verkry in die verskillende dimensies van die selfkonsep van studente wat hinkel.

Die *konstante vergelykende metode* is ontwikkel deur Glaser en Strauss en vorm die kern van die gefundeerde teoretiese benadering tot kwalitatiewe data-analise (Boeije, 2002; Merriam, 2009). Verder voorsien dit die medium waardeur teorie, gefundeer in data, op 'n induktiewe wyse ontwikkel word. Gefundeerde teorie bestaan uit kategorieë en eienskappe wat met behulp van sekere hipoteses met mekaar verbind word (Merriam, 2009). Vervolgens word die proses van konstante vergelyking verduidelik aan die hand van die drie vlakke van analise (Boeije, 2002; Merriam, 2009), naamlik *beskrywende verklaring*, die *generering van kategorieë* en die *generering van teorie*.

3.7.1 Beskrywende verklaring van sekere betekeniskonstruksies

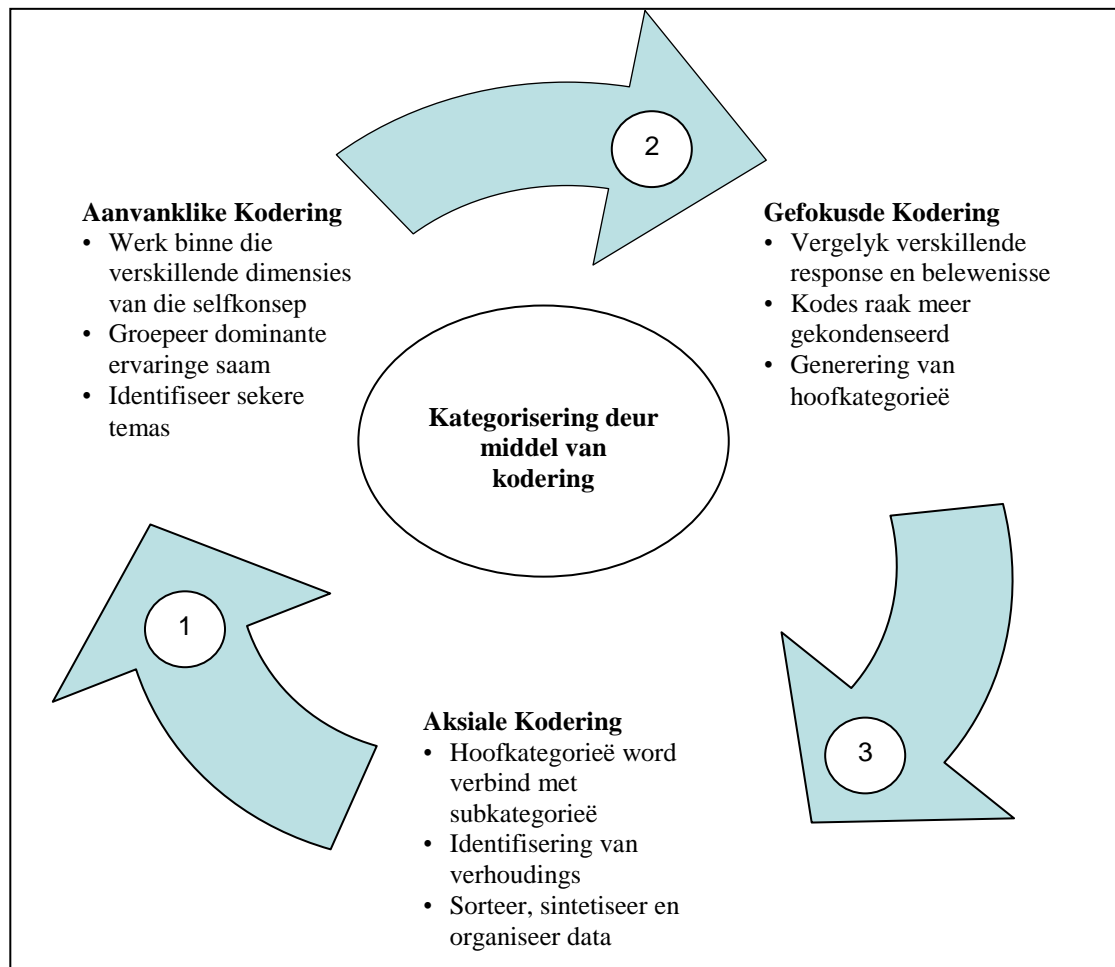
Die proses van konstante vergelyking begin by 'n spesifieke gebeurtenis of respons in 'n stel data, byvoorbeeld 'n onderhoud, fokusgroep of veldnotas wat met ander gebeure of response in dieselfde of 'n ander stel data vergelyk word (Boeije, 2002; Merriam, 2009). Op so 'n wyse word betekenisvolle eenhede¹³ van data volgens gemeenskaplike eienskappe gegroepeer. Die verskillende groepe wat op so 'n wyse gevorm word, stel die verskillende betekeniskonstrukte voor wat ek as navorser aan die bestudeerde fenomeen koppel. Die verskillende dimensies van die selfkonsep, soos bespreek in afdeling 3.6.3, kan beskou word as konstruksies van betekenis wat op grond van sekere eienskappe gevorm is.

Die boonste gedeelte van tabel 4.1 bied 'n uiteensetting van die verskillende betekenis-konstruksies, oftewel dimensies van die selfkonsep, waarin die onderhoudsdata gesorteer sal word. Volgens Merriam (2009) is hierdie gemeenskaplike groepe 'n beskrywende verklaring van die betekenis wat ek as navorser koppel aan die selfkonsep van studente wat hinkel. *Beskrywende verklaring* vorm die eerste vlak van data-analise.

3.7.2 Die generering van kategorieë

Die bogenoemde proses word opgevolg met die konstruksie van kategorieë en subkategorieë wat herhalend in die data voorkom (Merriam, 2009). Die name van die kategorieë reflekteer die betekenis wat die navorser aan die data heg. Die afleiding is dat 'n kategorie beide 'n beskrywing en interpretasie van die data bied. Die voortdurende vergelyking van datagroeperinge en veldnotas van die verskillende onderhoude lei uiteindelik tot die generering van 'n enkele klassifikasiesisteen wat sekere patrone in die navorsing weerspieël. Volgens Charmaz (2006:43) word data gekategoriseer deur die toekenning van beskrywende kodes. Hierdie kodes is 'n aanduiding van wat die navorser in die data waarneem. Charmaz (2006) identifiseer drie wederkerige fases in dié verband, naamlik 1) aanvanklike kodering (*initial coding*), 2) gefokusde kodering (*focused coding*) en 3) aksiale kodering (*axial coding*). Figuur 3.2 bied 'n oorsig van hierdie drie fases soos op my data van toepassing.

¹³ Eenhede van data verwys na enige inligting relevant tot die navorsing wat onafhanklik van enige ander kontekstuele inligting geïnterpreteer kan word. Dit kan 'n enkele woord in 'n respons wees of selfs 'n hele bladsy veldnotas wat 'n spesifieke gebeurtenis beskryf (Merriam, 2009:179-180).



Figuur 3.2: Die drie fases van datakodering (Charmaz, 2006)

Toeligting: 'n Voorbeeld van die **rou data** in die vorm van 'n individuele onderhoud word aangeheg as bylae 5 en dien ter illustrasie van die verskillende koderingsfases.

Aanvanklike kodering het binne die verskillende dimensies van die selfkonsep plaasgevind. Dominante ervarings word saamgegroepeer ten einde moontlike temas uit die onderhouddata af te lei (sien bylae 6). Die tweede fase, naamlik *gefokusde kodering*, impliseer meer gekondenseerde kodes wat uiteindelik aanleiding gee tot die generering van hoofkategorieë, naamlik *intra- en interpersoonlike funksionering*¹⁴. Die derde fase, naamlik *aksiale kodering*, dui op die verdere onderverdeling van die hoofkategorieë in 'n aantal subkategorieë. Intrapersoonlike funksionering bestaan uit *ondersteuning* (*psigoterapeutiese ondersteuning*, asook *ondersteuning in die omgewing van onderrig en leer*) en *sosiale regulering van identiteit* deur middel van *stigma* en *uitsluiting* (sien figuur 4.1).

¹⁴ Intra- en interpersoonlike funksionering word in afdeling 5.2 gedefinieer.

Hierdie kategorieë word nie op liniêre wyse gevorm nie, maar is eerder deel van 'n wederkerige proses (sien figuur 3.1). Dit impliseer dat daar op enige plek gedurende die proses terugkeer kan word na 'n vorige koderingsfase ten einde 'n volgende vlak van analise te betree (Charmaz, 2006). Volgens Merriam (2009:183-184) behoort doeltreffende kategorieë 1) die doel van die navorsing te reflekteer, 2) volledig te wees, met ander woorde alle relevante data behoort in kategorieë of subkategorieë geplaas te wees, 3) onverenigbaar te wees, met ander woorde 'n eenheid van data behoort nie in meer as een kategorie te pas nie, 4) die werklike betekenis van die data te weerspieël en 5) ooreen te stem met die spesifieke vlak van konseptualisering oftewel betekenis. Op grond van die definisie van 'n kategorie kan bepaal word watter data daarby ingesluit word, al dan nie. Volgens Merriam (2009) staan dit as die reëls vir insluiting (*rules for inclusion*) bekend. Alle kategorieë in hierdie tesis word deurgaans met 'n definisie toegelig.

3.7.3 Die generering van teorie

Die derde vlak van analise staan bekend as teoriekonstruering. Merriam (2009:190) meen dat die konstante vergelykende metode die navorser toelaat om op induktiewe wyse die verskillende kategorieë deur middel van hipoteses met mekaar te verbind. Gevolglik gee dit aanleiding tot substantiewe teorie wat die betekenis van data sinvol beskryf. Ook die proses van *theoretical sampling* het my as navorser toegelaat om te besluit watter data om in te samel, waar om dit te vind en hoe om dit te kodeer ten einde substantiewe teorie te ontwikkel gebaseer op verbandhoudende patrone in die data. Die betekenisvolheid van substantiewe teorieë teenoor algemene universele teorieë word deur Merriam (2009:31) as volg beskryf: *"Substantive theory has a specific and hence usefulness to practice often lacking in theories that cover more global concerns."*

'n Substantiewe teorie impliseer dat daar 'n sentrale kategorie of konseptuele element is wat gereeld in die data voorgekom het en al die ander kategorieë verbind deur middel van hipoteses. Dit is dus gefundeer in die data (Merriam, 2009:31). Hierdie hipotese is egter nie soos by kwantitatiewe navorsing aan die begin van die studie uiteengesit ten einde getoets te word nie. Dit stel eerder die verband tussen die verskillende kategorieë voor wat na vore gekom tydens die navorsing (Merriam, 2009:31). Die basiese prosesse, oftewel determinante, van die selfkonsep van studente wat hinkel vorm die konseptuele kern van die substantiewe teorie soos bepaal tydens hierdie studie (sien hoofstuk 5). Op grond van die inligting in figure 4.1 en 5.1 kan die volgende hipoteses dus gestel word:

- Die twee hoofkategorieë, naamlik intra- en interpersoonlike funksionering, vorm 'n kontinuum waarin die selfkonsep van studente wat hikkel betekenis verkry. Gevolglik is dit nie slegs intrapsigiese prosesse of slegs relasies met die "sosiale ander" wat verantwoordelik is vir die wyse waarop die studente betekenis skep van hikkel nie. Die proses van betekenisvorming geskied eerder op 'n kontinuum waar die gesamentlike invloed van beide tipes verhoudings in 'n meerdere of 'n mindere mate geld.
- Die student se betekenis van hikkel word terselfdertyd binne die domeine van intra- en interpersoonlike funksionering gevorm.
- Verskeie determinante wat as aanduiding dien vir die wyse waarop die studente aan hikkel betekenis heg, is geïdentifiseer. Dit is nie slegs determinante van studente se psigiese funksionering nie, maar ook van die aard van hulle verhoudings met die "sosiale ander".
- Terwyl eksklusiewe verhoudings waarskynlik tot psigiese pyn aanleiding gee, is inklusiewe verhoudings eerder bevorderend vir heling en groei. Die aanname is dat eksklusiewe en inklusiewe verhoudings tot die ontwikkeling van óf 'n positiewe óf 'n negatiewe selfkonsep bydra. Daarom dien die determinante as 'n weerspieëling van die aard van die verhouding van die student met hom- of haarself, asook die "sosiale ander". Gevolglik dra die aard van die verhouding by tot die wyse waarop die student die verskynsel van hikkel by sy of haar selfkonsep integreer.

Die konstante vergelyking binne of tussen vlakke van konseptualisering gee aanleiding tot die generering van gefundeerde teorie in die vorm van sekere gevolgtrekkings. Dit word in hoofstuk 5 van hierdie tesis beskryf. In die lig van die bogenoemde bespreking word data-analise as die sistematiese proses van betekenis-konstruering binne verskillende vlakke van konseptualisering beskryf.

3.8 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Die geldigheid van kwalitatiewe navorsing verwys na die mate waarin die bevindinge van die studie sinvol is (Merriam, 2009). Dit vereis van die navorser om sy of haar studie noukeurig te konseptualiseer in terme van die wyses van data-insameling, data-analise en die

interpretasie daarvan. Twee tipes geldigheid kom in die algemeen voor, en daar is verskillende strategieë om dit te verkry.

Volgens Merriam (2009) verwys *interne geldigheid* na die akkuraatheid waarmee die navorser 'n sekere konteks beskryf het. Anders gestel: in watter mate stem die bevindinge ooreen met die realiteit wat bestudeer is? Teen die agtergrond van kwalitatiewe navorsing behoort die bevindinge dus gefundeer te wees in die taaldata soos gegenereer uit die onderhoude, fokusgroep en veldnotas. Die interne geldigheid van my navorsing is bevorder deur die toepassing van die volgende strategieë:

i. Kristallisering

Die konstruksie van betekenis word deur Richardson (2000:934) vergelyk met die proses van kristallisering. Nieuwenhuis (2007:81) spreek die mening uit dat betekenis-konstruksie nie te make het met 'n eksakte, meetbare bevinding nie, maar die sigbaarwording van 'n werklikheid wat beskryf en geanaliseer behoort te word. Dit blyk dus 'n realiteit te wees gekenmerk deur veelvuldige dimensies, interpretasies en betekenis.

Die deurlopende, sistematiese generering en analise van data deur middel van 'n literatuurstudie, onderhoude, transkripsies, fokusgroepe en veldnotas dra by tot die sigbaarwording van 'n sekere realiteit. Die bevindinge wat hieruit kristalliseer is 'n weerspieëling van die navorser se eie begrip van dit wat bestudeer is. Volgens Nieuwenhuis (2007) is die gekristalliseerde werklikheid, en dus die navorsing, geloofwaardig solank ander lesers dieselfde patrone en temas identifiseer. Boonop is die onderhoudskedule deur my studieleier as kritiese vriend geëvalueer ten einde seker te maak dit bestudeer wat dit veronderstel is om te bestudeer. Op so 'n wyse word die geldigheid van die inhoud verhoog in die sin dat die verskillende dimensies en aspekte van die selfkonsep as konstruk daarin vervat is.

ii. Refleksiewe navorsingspraktik

'n Refleksiewe benadering tot die navorsingsproses laat my as navorser toe om enige moontlike vooroordele wat ek mag hê, te identifiseer en uit te skakel. Volgens Merriam (2009:205) sluit dit volgehoue uitklaring van my eie ontologiese aannames en teoretiese oriëntasie in, asook hoe dit in my navorsing resoneer. Afdeling 3.9

beskryf my benadering tot en toepassing van refleksiewe navorsingspraktyk in groter detail.

iii. *Triangulering*

Met die vergelyking van die individuele en fokusgroeponderhoude se data met die literatuurstudie het dieselfde gevolgtrekkings op sommige plekke na vore gekom. Die geldigheid van die bevindinge is dus geëvalueer deur hulle met bevindinge uit die literatuur te vergelyk. Die gebruik van veelvuldige databronne en metodes om die bevindinge te bevestig, word triangulering genoem. Ek het van 'n literatuurstudie, individuele onderhoude, 'n fokusgroep en veldnotas gebruik gemaak. Dit vorm die "*audit trail*" waarna Merriam (2009) verwys en dien as 'n bevestiging van dit wat reeds gedoen is. Voorbeelde is ingesluit in die teks en ook as bylae.

Eksterne geldigheid verwys na die mate waarin die bevindinge van 'n studie tot ander situasies veralgemeen kan word. Alhoewel die doel van my navorsing nie is om universele waarhede deur byvoorbeeld statistieke veralgemenings te verkry nie, kan die spesifieke bevindinge van die studie moontlik op soortgelyke situasies van toepassing wees. Dit word egter oorgelaat aan die mense in die betrokke situasie (Merriam, 2009). Die eksterne geldigheid van my navorsing is bevorder deur die toepassing van die volgende strategieë:

i. *Ryk en digte beskrywings*

Omvattende en deeglike beskrywings van die data stel ander lesers in staat om te bepaal in watter mate hulle eie of ander se situasies met die navorsing situasie ooreenstem (Merriam, 2009). Lesers kan byvoorbeeld op grond van die noukeurige beskrywings van die selfkonsep van studente wat haggel hulself met sekere van die bevindinge vereenselwig. Gevolglik verhoog dit die eksterne geldigheid van die navorsing omdat die bevindinge oorgedra kan word.

ii. 'n *Beskrywing van die samestelling van die selfkonsep* van studente wat haggel sodat dit met ander navorsers se voorstelling daarvan vergelyk kan word.

iii. *Veelvuldige onderhoudtranskripsies* laat veralgemening toe van een transkripsie tot die volgende, gebaseer op ooreenstemming met die onderliggende teorie. Daar word dus nie na die groter populasie van persone wat haggel veralgemeen nie aangesien daar slegs vyf deelnemers was.

Die term *betroubaarheid* verwys na die wyse hoe die navorser sy of haar gehoor daarvan kan oortuig dat die bevindinge betekenisvol is, die navorsing van 'n hoë kwaliteit is en dat die navorsingsbevindinge gerepliseer kan word (Nieuwenhuis, 2007). Die afleiding is dat die bevindinge op 'n konsekwente wyse vir onafhanklik beoordelaarssin behoort te maak. Die betroubaarheid van my navorsing is bevorder deur die toepassing van die volgende strategieë:

i. *Spoor van getuienis (Trail of evidence)*

Die mate waarin my navorsingsbevindinge konsekwent is, word bepaal deur die verifiëring van die pad wat ek gevolg het. Daarna word verwys as die *ouditpsoor (audit trail)*, wat bestaan uit rou data, gekodeerde en geanaliseerde data, die organisering en sintese van data en ander dokumentasie relevant tot die ondersoek wat as bylaes aangeheg is. Om te demonstreer hoe ek as navorser tot sekere gevolgtrekkings gekom het, beskryf ek regdeur die ondersoek in besonderhede hoe data en kategorieë gegenereer is en hoe besluite geneem is. Boonop verhoog die *konstante vergelykende metode* volgens Boeije (2002) die konsekwentheid van bevindinge en dien dus opsigself as spoor van getuienis.

ii. *Bevestiging van die data deur die deelnemers*

Ek het voortdurend die inligting, soos wat dit in die onderhoude na vore gekom het, met die deelnemers bespreek om die toepaslikheid en relevansie daarvan te evalueer. Hierdie proses van verifiëring met deelnemers (*member checking*) word deur Merriam (2009) beskou as een van die kernprosesse in die versekering van betroubaarheid. Verder het ek gedurende elke onderhoud periodiek opsommings gemaak om te verseker dat my interpretasie van die deelnemers se response korrek was. Die gebruik van direkte aanhalings in hoofstuk 4 verhoog die betroubaarheid van die data omdat dit die leser toelaat om die deelnemers se response te "hoor".

3.9 ETIESE RIGLYNE EN BEGINSELS

Om te verseker dat die deelnemers aan my navorsingsprojek te alle tye met menswaardigheid en sensitiwiteit behandel word, het ek my beroep op 'n stel etiese riglyne en beginsels soos uiteengesit in Kumar (2005) en die etiese kode van die Beroepsraad vir Sielkunde van die *Health Professions Council of South Africa* (HPCSA) (2008). Dit word vervolgens bespreek soos dit onderskeidelik op die deelnemers en navorser van toepassing is.

3.9.1 Deelnemers

Die volgende etiese beginsels geld ten opsigte van die deelnemer:

i. Relevansie van navorsing

Alvorens data gegenereer word, behoort die relevansie van die navorsing eers oorweeg te word. In hierdie opsig dui die HPCSA (2008) aan dat die navorsingsvrae nie tot die uitbuiting en manipulasie van die deelnemers aanleiding behoort te gee nie. Indien die navorsing volgens Kumar (2005) nie tot die direkte of indirekte verbetering van mense se omstandighede bydra nie, is dit oneties om op deelnemers se tyd en privaatheid ten opsigte van vertroulike kwessies inbreuk te maak. Goedkeuring vir die navorsingsprojek deur die Universiteit Stellenbosch se Afdeling vir Navorsingsontwikkeling (sien bylae 2) en klaring deur dieselfde universiteit se Etiekkomitee vir Sosiale Wetenskappe (sien bylae 1) dra waarskynlik by tot die regverdiging van my navorsing.

ii. Inwilliging

Vrywillige en ingeligte inwilliging is van die deelnemers verkry deur die ondertekening van 'n brief. Hierin is die tipe navorsing wat gedoen sal word, die doel daarvan, hoe dit die deelnemers sal beïnvloed en wat van die persone ten opsigte van deelname verwag word, vervat. 'n Voorbeeld van die ingeligte inwilligingsbrief word as bylae 3 aangeheg. Toestemming en klaring is ook onder afdeling 3.3 van hierdie hoofstuk by Navorsingsprosedure bespreek.

iii. Kwetsbare groepe

Weens die kwetsbaarheid van persone wat hakkel, behoort die navorser die deelnemers met die nodige sensitiwiteit te behandel. Volgens die HPCSA (2008:2) behoort navorsing te waak teen uitbuiting van minderheidsgroepe of kwetsbare persone. Ek het dus daarop gelet om nie tydens die individuele onderhoude vrae te vra of opmerkings te maak wat dalk as té indringend ervaar kon word nie. Om dit te voorkom, het ek aan die deelnemers verduidelik watter tipe inligting ek van hulle sou benodig en hulle daarna ruim geleentheid gegun om te besluit of hulle wou deelneem, al dan nie. Die bogenoemde gedeelte oor navorsing met kwetsbare persone sluit aan by die beginsel van *beste belang* of *welstand*. Dit word vervolgens verduidelik.

iv. Die beginsel van beste belang of welstand

Volgens die HPCSA (2008) behoort navorsing in die beste belang van die deelnemers te wees. Dit beteken dat die deelnemers nie oneer aangedoen word of hul regte misbruik word ter wille van die verkryging van inligting nie. Die volgende twee beginsels word beklemtoon (HPCSA, 2008:2):

- Die beginsels van weldadigheid (*beneficence*): Die voordele van die navorsing behoort die risiko's waaraan die deelnemers blootgestel word, te oortref. Die bevindinge van hierdie ondersoek behoort persone wat hinkel in 'n positiewe lig te plaas deur voorspraak te maak vir hulle bestaanswyse en behoeftes.

- Die beginsel van nie-kwaadwilligheid (*maleficence*): Navorsing wat moontlik skade en risiko vir die deelnemers inhou, behoort tot die minimum beperk te word. Weens die psigiese ongemak wat hinkel soms meebring, is studente toegelaat om te eniger tyd hul response neer te skryf. Verder is die dienste van 'n onafhanklike sielkundige, asook dié van die ondersteuningsgroep aan studente beskikbaar gestel indien hulle tydens die onderhoud psigiese ongemak sou ervaar. Die breër doelstelling van hierdie navorsing is uit die aard van die saak om toekomstige skade en risiko wat persone wat hinkel weens die optrede van 'n onsensitiewe samelewing mag lei, te probeer verhoed.

v. Die beginsel van geregtigheid

Volgens die HPCSA (2008:3) is deelnemers daarop geregtig om op 'n gepaste wyse behandel te word. Dit impliseer dat die toestand van die deelnemers na afloop van die navorsing beter en nie slegter behoort te wees nie. Verder behoort geen persoon op 'n ontoepaslike of onregverdige wyse by die navorsing op grond van ras, ouderdom, geslag, seksuele oriëntasie, gestremdheid, opleiding, religieuse oortuigings, swangerskap, huwelikstatus, etniese of sosiale afkoms, konsensie, oortuigings of taal uitgesluit te word nie (HPCSA, 2008:3). In die geval van my navorsing behoort die deelnemers nie weens hinkel by onderhoudvoering uitgesluit te word nie. Hulle is die opsie gebied om hulle response neer te skryf indien die situasie dit van hulle sou vereis.

vi. Die beginsel van respek en outonomie

Volgens die HPCSA (2008:2) behoort mense, veral mense wat hinkel, se vermoë om selfdoeltreffend en outonoom op te tree deur die navorser gerespekteer te word. Deelnemers

behoort dus die geleentheid gegun te word om ingeligte besluite ten opsigte van hul deelname aan die navorsing te neem (sien bylae 3). Die studente se besluit om hulle response nie elektronies te laat opneem nie, is deur my as navorser gerespekteer. Ten spyte daarvan dat sommige studente by tye erg gehakkel het, het hulle daarop aangedring om hulself mondelings uit te druk. As navorser het ek hierdie behoefte van die deelnemers om outonoom op te tree, gerespekteer.

vii. Die behoud van vertroulikheid

Om 'n deelnemer te identifiseer is oneties (Kumar, 2005:214). Verder dui die HPCSA (2008:2) aan dat die navorser beide die deelnemer se privaatheid en vertroulikheid behoort te beskerm. Vertroulikheid is gehandhaaf deur die gebruik van skuilname wanneer na deelnemers verwys is. Verder word die geskrewe onderhoude van deelnemers vir minstens vyf jaar bewaar in 'n veilige plek waartoe slegs ek en my studieleier toegang het. Die data is ook omsigtig gebruik aangesien hierdie deelnemers maklik identifiseerbaar is.

3.9.2 Navorser

Die volgende etiese beginsels geld ten opsigte van die navorser:

i. Uitskakeling van bevooroordeeldheid

Bevooroordeeldheid is die doelbewuste poging om data of bevindinge te verskans of om dit buite verhouding te onder- of oorbeklemtoon (Kumar, 2005:214). Deurlopende refleksie van my eie navorsingsproses het tot die identifisering en uitskakeling van enige bevooroordeeldheid bygedra.

ii. Foutiewe mededeling van bevindinge

Indien die bevindinge op so 'n wyse aangebied word dat dit die werklike karakter daarvan verander ten einde die belange van die navorser of iemand anders te dien, is dit oneties (Kumar, 2005:215). Weens die induktiewe aard van my navorsing kan die spesifieke bevindinge nie byvoorbeeld dien as veralgemeende kennis nie. Dit sou 'n foutiewe mededeling van die bevindinge wees.

iii. Ongepaste gebruik van inligting

Die gebruik van inligting op enige wyse wat tot die direkte of indirekte benadeling van die deelnemers kan aanleiding gee, is oneties (Kumar, 2005:215). Die inligting van studente verkry is slegs vir die doel van die navorsingsprojek aangewend. Dit is aan geen ander persoon, projek, instansie of organisasie beskikbaar gestel nie.

3.10 REFLEKSIEWE NAVORSINGSPRAKTYK

Tradisionele positivistiese navorsing word veral gekenmerk deur die fanatiese strewe na objektiwiteit ten einde aanvaarding en kredietwaardigheid in die navorsingsgemeenskap te geniet (Hansen, 2005). Deur middel van gestandaardiseerde wetenskaplike metodes word gepoog om universele en objektiewe waarhede te ontdek. Een van die implikasies van hierdie tipe navorsing is dat die navorsers hulle meestal buite die navorsing bevind uit vrees dat hulle die bevindinge op 'n subjektiewe wyse kan beïnvloed (Lichtman, 2010).

Die epistemologiese kader van postmodernisme bring ons dit egter by dat die veelvuldige en subjektiewe betekenis voortdurend op 'n wederkerige wyse binne verskillende verhoudings geskep word. Hiervolgens word die rol van die navorser as wesentlike bydrae tot die navorsing erken eerder as om daarteen te waak. Volgens Lichtman (2010:121) dien die navorser se gewaarwordinge as 'n filter vir inligting, idees en betekenis. Verder dui sy aan dat navorsers as betekenis-instrumente hul navorsing skep en terselfdertyd ook deur die navorsing gevorm word (Lichtman, 2010:122). Die afleiding is dat ek as navorser nie 'n gereserveerde posisie teenoor my navorsing kan inneem nie, maar dat my binnewêreld onlosmaaklik deel is van dít wat ek bestudeer.

In die lig van die bogenoemde blyk die rol van die self in kwalitatiewe navorsing 'n vormende invloed te hê op die wyse waarop data gegenereer, geanaliseer, geïnterpreteer en uiteindelik in betekenisvolle kennis omskep word. Juis daarom is dit van groot belang dat ek as navorser deurgaans 'n bewustheid van my eie betrokkenheid by die navorsingsproses sal ontwikkel. Dit kan ten beste bereik word deur 'n refleksiewe benadering tot navorsingspraktyk te ontwikkel. Volgens Lichtman (2010:121) impliseer 'n refleksiewe ingesteldheid 'n kritiese evaluering van die praktyk en proses van navorsing, asook die rol van die navorser. Op grond hiervan het ek die volgende vrae geformuleer ten einde my eie deurlopende refleksie te rig:

- Watter gedagtes of gevoelens gaan nou deur my kop?
- Hoe hou my eie geskiedenis, waardes, aannames, oortuigings of behoeftes hiermee verband?
- Hoekom doen ek hierdie navorsing?
- Wat staan in hierdie teks en watter toepassingswaarde het dit vir my navorsing?
- Wat leer ek in die proses van my deelnemers se belewenis van realiteit?
- Hoe kan hierdie kennis my professionele én persoonlike ontwikkeling verryk?

Volgens Pillow (2003) en Pyett (2003) laat refleksiewe praktyk my as navorser toe om:

- 1) nadenkend ten opsigte van moontlike vooroordele op te tree deur na te dink oor hoe dit my navorsing beïnvloed, veral die wyse waarop ek data interpreteer;
- 2) die wedersydse rol van my en die deelnemers in die skep van betekenis en dus kennis te erken;
- 3) 'n balans tussen kreatiewe en rigoristiese navorsing te skep ten einde tot 'n betekenisvolle navorsingsproduk by te dra. Dit impliseer die gebruik van 'n geregverdigde navorsingsontwerp en -metodologie wat die kreatiewe gebruik van taal bepleit om sodoende tot egte begrip by te dra.

Teen dié agtergrond van refleksiewe navorsingspraktyk poog ek om 'n meer verantwoordbare, deurdagte en afgeronde navorsingsproduk na vore te bring. Dit vereis van my as navorser om op 'n nadenkende wyse in my navorsing te vertoef. Anders gestel: Die dig benewelde verhouding tussen myself as navorser, die studente as deelnemers en die fenomeen van hinkel laat my toe om kennis te skep wat beide op professionele en persoonlike vlak outentiek en betekenisvol is.

3.11 SAMEVATTING

Die betrokke navorsing fokus op die belewenisse van studente wat hinkel in terme van sekere aspekte van die selfkonsep. Dit is dus duidelik dat hierdie tipe ondersoek nie vereenvoudig kan word tot aparte, geordende entiteite soos by die bestudering van fisiese objekte nie. In die

lig hiervan is die kwalitatiewe metode van ondersoek as mees geskikte medium vir die beskrywing en verklaring van studente se outentieke mededelings uiteengesit. Die keuse van die konstruktivistiese paradigma ten einde begrip vir die studente se ervarings binne die raamwerk van hul eie belewenisse te ontwikkel, is bespreek. Verder is die metodes van datagenerering, data-analise en die generering van teorie ook verduidelik. Wyses om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verseker, is bespreek, en etiese oorwegings is uiteengesit. Teen die agtergrond van die epistemologiese, ontologiese en metodologiese standpunte rakende navorsing, soos in hierdie hoofstuk uiteengesit, word die data vervolgens in hoofstuk 4 beskryf.



HOOFSTUK 4

BEVINDINGE VAN DIE STUDIE: AANBIEDING EN BESPREKING

4.1 INLEIDING

In die huidige ondersoek is gepoog om deur middel van die verkenning van die selfkonsep van studente wat hinkel 'n beter begrip te ontwikkel vir die wyse waarop hulle hinkel eien. Dit is gedoen deur die analise van studente se ervaringe van hinkel deur middel van Merriam (2009) se *konstante vergelykende model*. Die geanaliseerde data bied 'n beskrywing van die selfkonsep van studente wat hinkel in terme van die verskillende dimensies soos vasgestel tydens die eerste vlak van konstante vergelyking, naamlik *beskrywende verklaring*. Tydens die tweede vlak, naamlik die *generering van kategorieë*, word studente se response binne elke dimensie van die selfkonsep gekodeer in terme van sekere temas wat in die res van hierdie hoofstuk bespreek word. Dit gee uiteindelik aanleiding tot die teoretisering van die selfkonsep van studente wat hinkel wat in hoofstuk 5 bespreek word.

4.2 DIE SELFKONSEP AS UITDRUKKING VAN DIE STUDENT SE VERBAND MET HINKEL

Tabel 4.1 bied 'n uiteensetting van studente se belewenis van hinkel in terme van die verskillende dimensies van die selfkonsep. Dit is gedoen aan die hand van Merriam (2009) se *konstante vergelykende model* soos verduidelik in afdeling 3.7. Vlak 1 verwys na die verskillende konstruksies van betekenis, oftewel die onderskeie dimensies waaruit die selfkonsep saamgestel is (sien afdeling 3.6.3). Vlak 2 vergestalt die *generering van kategorieë* in drie afsonderlike koderingsfases (sien figuur 3.1). Die eerste fase, naamlik *aanvanklike kodering*, het behels die sortering van studente se belewenisse in verskillende relevante temas en word in hierdie hoofstuk bespreek.

Tydens die tweede fase, naamlik *gefokusde kodering*, is die twee hoofkategorieë, naamlik *intra- en interpersoonlike funksionering*, geïdentifiseer. Die derde fase, naamlik *aksiale kodering*, het aanleiding gegee tot die identifisering van sekere subkategorieë wat met die twee hoofkategorieë verbind kon word. *Gefokusde* en *aksiale kodering* word as deel van hoofstuk 5 bespreek. Gevolglik weerspieël figuur 4.1 (sien p. 78) die sortering, sintetisering

en organisering van die data. Dit dien as 'n grondslag vir die derde vlak van konstante vergelyking, naamlik die *generering van teorie*, wat in hoofstuk 5 bespreek word.

Die selfkonsep van studente wat hakkel					
Vlak 1: Beskrywende verklaring					
Kognitiewe Dimensie		Affektiewe Dimensie	Fisieke Dimensie	Sosiale Dimensie	
Persoonlike betekenis	Selfagting			Sosiale optrede	Luisteraar reaksies
Die kognitiewe dimensie verwys na die prosesse van bewuswording en sluit onder andere denke en beoordeling in. * In hierdie navorsing word die wyse waarop studente oor hul hakkel dink (persoonlike betekenis), asook hul psigiese eienskappe beoordeel (selfagting) as kognitiewe prosesse beskou.		Die affektiewe dimensie verwys na die gevoelens, emosies en gemoedstemmings. *	Die fisieke dimensie verwys na die student se fisieke ervaring van hom- of haarself. * Dit sluit die beoordeling van sy of haar liggaamlike aspekte, liggaamsbeeld, gesondheid en voorkoms in.	Op intrapersoonlike vlak dui die sosiale dimensie van die selfkonsep op die persoon se ervaring van hom- of haarself in sosiale situasies. Dit sluit die persoon se optrede, verhoudings, asook die sosiale rolle in wat hy of sy vervul. Op interpersoonlike vlak sluit die sosiale dimensie egter ook die breër sosiale konteks in, naamlik luisteraars se reaksies en persepsies en stereotipes.	Persepsies & stereotipes
Vlak 2: Generering van kategorieë					
Fase 1: Aanvanklike kodering (identifisering van relevante temas)					
Fase 2: Gefokusde kodering					
Fase 3: Aksiale kodering					
Intervensie & Hulpverlening		Bykomende bevindinge			
		Belewenisse van individuele en fokusgroeponderhoude		Metodologies	
Intervensie en hulpverlening verwys na die ondersteuningsbronne wat die student as betekenisvol ervaar. Dit sluit formele (spraak-, psigoterapie en ondersteuningsgroepe), informele (persoonlike waarhede) en die onderlig- en leeromgewing as bronne van ondersteuning in.		<ul style="list-style-type: none">• SELFKENNIS• POSITIEWE HERFORMULERING• BETEKENISVOLLE ANDER• PERSOONLIKE REFLEKSIE• BEGRIP VAN EIE HAKKEL• OOGKONTAK		<ul style="list-style-type: none">• OPRIGTE BELANGSTELLING• EMPATIE• WARMTE• OPRIGTHED• ONVOORWAARDELIKE AANVAARDING• BEVRYDING• BEMAGTIGING• ERKENNING VAN MENS- WAARDIGHEID EN OUTONOMIE• DEERNIS• BEGRIP	
Onderlig- en leeromgewing		Persoonlike waarhede		Eienskappe van helling (Studente se response tydens die navorsing.)	
<ul style="list-style-type: none">• GEVOEL VAN ANONIMITEIT LEI TOT 'N AFNAME IN VREES EN 'N TOENAME IN VRYMOEDIGHEID.• KLEIN WERKSGROEPES IN KLAS• DOSENT SE BEMAGTIGENDE INGESTELDHEID - BEVORDER STUDENT SE SIN VIR AKADEMIESE VERANTWOORLIKHEID• VEILIGE BLOOTSTELLING AAN MONDELINGE OPTREDES• BEGRIP VAN EIE HAKKEL• OOGKONTAK					

Figuur 4.1: Konstante vergelyking van studente se belewenisse van hakkel in terme van die verskillende dimensies van die selfkonsep

* Volgens Plug, Louw, Gouws & Meyer, 2007; Bracken & Lamprecht, 2003

Vervolgens word die studente se belewenisse aan die hand van die verskillende dimensies van die selfkonsep bespreek. Dit dien as weerspieëling van die student se verband met sy of haar hakeel. Die temas, soos geïdentifiseer tydens *aanvanklike kodering*, word deurgaans in donker letters aangedui. 'n Opsomming van die relevante temas word as bylae 6 aangeheg.

4.2.1 KOGNITIEWE DIMENSIE

4.2.1.1 Persoonlike betekenis

Soos reeds genoem, word die wyse waarop hakeel met die persoon in verband staan, weerspieël in die betekenis wat hy of sy aan hakeel heg (sien afdeling 2.5.3). Gevolglik word dit geïntegreer in die persoon se selfkonsep en beïnvloed dit sy of haar bewuste self-ervaring, oftewel persoonlike betekenis. Dit is verder belangrik om in gedagte te hou dat betekenis gekonstrueer word volgens persoonlike beginsels, of, soos die persoon is, so sal hy of sy die wêreld ervaar. Die afleiding is dat betekenis gegrond is op die wyse waarop 'n persoon hom- of haarself sien en beoordeel. In die lig hiervan blyk daar dus 'n verband te wees tussen persoonlike betekenis en die selfkonsep.

Volgens Jung (in Papadopoulos, 2006) is die doel van die self om teenstellende aspekte deur middel van die transenderingsfunksie te verenig. Heidegger en Versfeld verwys hierna as die syn, met ander woorde 'n is-heid en hierwees wat die persoon toelaat om hom- of haarself ten volle te eien (Capobianco, 2007; Versfeld, 2009). Die woorde van een student "*Dit [hakeel] is nie meer my **vyand** nie*" impliseer dat sy hakeel op 'n positiewe wyse by haar selfkonsep kon integreer. Dié metafoor impliseer dat die student se outentieke self moontlik voorheen deur hakeel **bedreig** is. "*Jy moet leer om daarmee vrede te maak*" en "*... aanvaarding van jouself*" dui waarskynlik op 'n transendente ervaring wat die student toelaat om haar hakeel te **aanvaar** en dus te oortref. 'n Ander student assosieer hakeel met 'n **vonnis of veroordeling** wat haar verhoed om die persoon te wees wat sy graag wil wees. Haar respons, "*It is something that unables me to be the person that I want to be*", impliseer moontlik dat hakeel dien as 'n verskansing waaragter eienskappe soos welsprekendheid en spraaksaamheid verhul word. Dit blyk dat hakeel ook soms as 'n **onsigbare verskynsel** ervaar word waaroor die student nie beheer het nie. Dié tipe weerloosheid omdat hakeel onwillekeurig voorkom, lei tot **intense vrees** by die betrokke student. 'n Volgende student het hakeel gedefinieer as iets wat haar inhibeer om vryelik te praat en gesprekke te voer. Boonop dien dit volgens haar as 'n **deurlopende bron van angs** weens die voortdurende antispasie van hakeel in sosiale

situasies. Blood, Blood, Maloney, Meyer en Qualls (2007) maak in dié verband die stelling dat adolessente wat hinkel nie van nature hoër angsvlakke openbaar as diegene wat nie hinkel nie. Die skrywers is van mening dat angse eerder verband hou met luisteraars se reaksies, die graad van ernstigheid van hinkel en ander toestande wat saam met hinkel by die persoon mag voorkom (Blood *et al.*, 2007:464). Dus word die student se angse waarskynlik deur die reaksies van luisteraars ontlok eerder as deur 'n inherente predisposisie vir hinkel.

Hinkel word deur een student beskryf as 'n deurlopend **traumatisiese ervaring** wat sy assosieer met **vernederings** en **woede**. Dat die student egter besig is om hinkel op 'n positiewe wyse by haar selfkonsep te integreer, word weerspieël in die woorde "*... dit [hinkel] is minder traumaties, want ek het geleer om my hinkel te aanvaar. Sekere situasies is egter nog steeds uiters oorweldigend.*" Sy poog egter om sulke situasies te bestuur deur met verskillende hanteringswyses, veral spraaktegnieke, humor, goeie interpersoonlike verhoudings en 'n positiewe ingesteldheid, te eksperimenteer. Dit impliseer moontlik die teenwoordigheid van **sielkundige veerkragtigheid**. Tog vereis dit steeds doelbewuste handeling en verg dit dus inspanning in sosiale situasies.

4.2.1.2 Selfagting

Selfkonseppontwikkeling gaan gepaard met die behoefte aan positiewe selfagting (sien afdeling 2.5.6) en word op grond hiervan beskou as een van die betekenisvolle aspekte van die selfkonsep. Selfagting verwys na die persoon se beoordeling en mate van waardering van sy of haar psigiese eienskappe. Vraag 2 van die onderhoudskedule wou spesifiek inligting ontlok oor hoe die studente hulself beoordeel in die lig van hulle psigiese eienskappe, byvoorbeeld hulle talente, waardes, intellektuele vermoëns, doelwitte en ideale.

Twee van die studente openbaar **akademiese selfvertroue** in die sin dat hulle nie akademiese prestasie koppel aan die vereiste om verbaal vlot te wees nie. Die koestering van loopbaangerigte ideale en toekomstige sukseservaringe is sentraal tot die betrokke studente se evaluering van hulself. Verder is die terme **empatie**, **onafhanklikheid**, **gemotiveerdheid**, **aanpasbaarheid**, **doelgerigtheid**, **hardwerkendheid** en **insig** deur die meeste studente gebruik om hulself mee te beskryf. Die afleiding is dat hierdie studente se gevoel van eiewaarde waarskynlik nie afhanklik is van vlot spraak nie.

Drie van die studente voel egter dat hulle moet **kompenseer** vir hinkel deur hulle houvas op beheer. Hulle plaas gevolglik baie druk op hulself om in ander lewensdomeine te presteer en

sukseesvol te wees. Die woorde "*Ek is bang vir onbevoegdheid en sal nie sommer kanse waag as dit lyk asof ek nie gaan slaag nie*" impliseer dat die student waarskynlik hinkel met algemene onbevoegdheid assosieer. Uit die respons "*Ek is altyd so sensitief vir wat ander moontlik van my kan dink omdat ek hinkel*" kom dit voor asof die betrokke student haar eie vermoëns betwyfel en sensitief op die moontlike negatiewe reaksies van ander ingestel is. Die respons "*Ek voel soms minder bevoeg as ander as dit kom by akademiese selfkonsep*" dui op die negatiewe persepsie wat die student van sy intellektuele vermoëns, oftewel akademiese selfkonsep, het.

4.2.2 AFFEKTIEWE DIMENSIE

Die persoon se belewenisse van hinkel bring waarskynlik verskillende gevoelens, emosies of gemoedstemmings mee. Dit vorm die affektiewe dimensie van die persoon se selfkonsep. Soos genoem in afdeling 3.6.2 is gebruik gemaak van 'n selfontwerpte skaal waar een die laagste en tien die hoogste mate van intensiteit aandui, om die intensiteit van studente se gevoelens, emosies en stemminge te bepaal. Die verskillende evalueringe word tussen hakies aangedui (sien bylae 6). Indien aangeneem word dat beoordelings vanaf sewe tot tien op hoë intensiteit dui, is dit opmerklik dat negatiewe affek beduidend intens deur die studente ervaar word. Hulle het die intensiteit van hul affektiewe ervarings elke keer as hoog beoordeel. Op grond hiervan kan die afleiding gemaak word dat affek beduidend relevant is in die lewens van persone wat hinkel.

Vier van die vyf studente ervaar terselfdertyd woede teenoor hinkel sowel as die luisteraar. Dit blyk dat hierdie studente die emosie van **woede geïnternaliseer** het om sodoende aanleiding te gee tot gevoelens en stemminge soos **minderwaardigheid** ("*Ek sou die heeltyd oor myself as 'n swakkeling en sukkelaar dink*"), **selfverkleining** ("*I would tell myself . . . You are a loser . . . You are stupid*"), **persoonlike teleurstelling** ("*I feel like a failure each time I stutter*"), **selfhaat** ("*. . . myself so erg gehaat dat ek iemand anders wou wees*") en **depressie** ("*Ek is ook soms baie depressief . . . ek neem nie deel aan dinge nie . . . en is pessimisties en baie huilerig*"). Een van die studente het haar pyn met verloop van tyd geëien deur die relevansie daarvan in haar lewe te erken en te respekteer. Dit blyk dat bewustheid van haar eie gevoelens en pynprosesse aanleiding gegee het tot die verwerwing van **selfkennis**. Een student het genoem dat wanneer sy **huil**, sy haarself jammer kry en soos 'n **baba vashou**. Verder blyk dit dat die **voortdurende antisipasie** van hinkel en die onsensitiewe reaksies van luisteraars tot betekenisvolle **ang**s en **vrees** by meeste van die studente aanleiding gee.

'n Volgende student het genoem dat hy aan **paniekversteuring** ly weens die druk wat deur mondelinge eksamens in sy finale jaar veroorsaak word. Psigiese pyn weens bespotting, frustrasie omdat die student sukkel om te kommunikeer en verwerping deur ander blyk aanleiding te gee tot die ontkenning van sekere situasies in twee van die studente se kinderjare (*"My gevoelens het 'n verlamme uitwerking op my gehad, soveel so dat ek dele van my laerskooljare nie kan onthou nie"* en *"Weens die pyn wat ek ervaar het, het ek begin om my af te sny van my eie gevoelens"*). Op grond van die data blyk dit dat die studente se affektiewe ervarings hoofsaaklik as verwese en verwond beskryf kan word.

4.2.3 FISIEKE DIMENSIE

Die fisieke dimensie van die selfkonsep dui op iemand se fisieke ervaring van hom- of haarself. Dit sluit die persoon se beoordeling van sy of haar liggaamlike aspekte, liggaamsbeeld, gesondheid en voorkoms in. Twee studente het laat blyk dat hulle fyn op hul voorkoms ingestel is. Beide spandeer baie tyd daaraan om foutloos te lyk. Een van hulle het genoem dat sy deur middel van 'n foutlose voorkoms vir haar hinkel probeer **kompenseer**. Die ander student het egter aangedui dat voorkoms 'n kreatiewe manier is om haarself mee uit te druk en dat sy dit met **selftrots** assosieer. Die afleiding is dat die betrokke student haar voorkoms as 'n vorm van behoud beskou te midde van die psigiese ongemak waarmee hinkel gepaard gaan.

Een student het genoem dat sy veral op hoërskool gespot is oor haar **gesigtrekkings** weens hinkel. Dit het daartoe aanleiding gegee dat sy haar voorkoms steeds as onaansienlik beoordeel. 'n Volgende student het genoem dat hy veral op skool sy liggaam geassosieer het met iets wat **abnormaal** is en daarom ook **vet en lelik** gevoel het. Dit kom voor asof die betrokke student moontlik weens die fisieke aantasting van sy spraak sy liggaam as "aangetas" beskou het. Gevolglik het hy liggaamlike aspekte soos gewig en voorkoms as negatief beskou. Teen die bogenoemde agtergrond blyk daar moontlik 'n verband te wees tussen hinkel en 'n verwronge liggaamsbeeld.

Dieselfde student het genoem dat hy veral gedurende sy skooljare **akute maagpyn** ontwikkel het en dat hy geweier het om skool toe te gaan. Hy ervaar steeds erge maagpyn wanneer hy voor 'n groep mense of oor die telefoon moet praat. Die afleiding is dat die betrokke **psigosomatiese simptome** waarskynlik verband hou met die ervaring van spanning wanneer hy moet praat. Bloodstein en Ratner (2008) sê in hierdie verband dat die **antisipasie** van

hakkell, asook ander se reaksies daarop, bydra tot die persoon se ervaring van **spanning** en **frustrasie**.

Een van die studente het in terme van **sportprestasies** op skool **lae verwagtinge** van homself gehad weens sy negatiewe assosiasie met hakkell. 'n Deurlopende gevoel van **mislukking** omdat hy hakkell, het hom destyds geïnhibeer om spontaan deel te neem aan aktiwiteite waar prestasie 'n bepalende rol gespeel het. Gevolglik het dit daartoe gelei dat hy sy gevoel van mislukking geprojekteer het op sportaktiwiteite waarin sy prestasie met dié van ander vergelyk is. Volgens hom is hy steeds huiwerig om deel te neem aan aktiwiteite waarvan kompetisie en sukses sentrale elemente vorm. Sy gedrag kan as 'n verdedigingsmeganisme beskou word wat ten doel het om hom teen die moontlikheid van mislukking te beskerm.

4.2.4 SOSIALE DIMENSIE

4.2.4.1 Sosiale optrede

Op intrapersoonlike vlak dui die sosiale dimensie van die selfkonsep op die persoon se ervaring van hom- of haarself in sosiale situasies. Dit sluit die persoon se optrede, verhoudings, asook die sosiale rolle in wat hy of sy vervul. Drie studente het genoem dat hulle **huiwerig** is om te praat en nuwe mense te ontmoet, en dat hulle **sosiaal geïnhibeer** voel en **minder spontaan** optree. Dit gee daartoe aanleiding dat hulle hulself meestal van sosiale situasies **onttrek**. Een student het genoem dat sy **vertroue** in mense in die algemeen **geskaad** is weens die **bespotting** wat hy sedert 'n jong ouderdom verduur. Dit laat hom **verworpe** en **eensaam** voel. Hy antisipeer gedurig luisteraars se reaksies en verwag dus dat dit negatief gaan wees.

Nog 'n student het genoem dat hy **nie selfgeldend kan optree** in sy verhoudings nie en dat dit hom **magteloos** laat voel. Die persepsie "*Mense neem nie dit wat ek sê altyd ernstig op nie omdat ek hakkell*" reflekteer die aanname dat die inhoud van dít wat hy sê, weens hakkell nie gewig dra nie. Dit lei waarskynlik daartoe dat hy nie met gesag iets oordra nie, omdat hy volgens hom nie met erns bejeën word nie. Dit sluit aan by 'n student se mening dat sommige mense se bejammerenswaardige houding teenoor haar, verhoed dat hulle haar ernstig opneem. Twee van die studente het genoem dat nuwe verhoudings meestal op **onsekerheid** gebaseer is weens die vrees dat hulle **veroordeel** sal word omdat hulle hakkell. Nog 'n student het genoem dat sy in haar rol as oudste kind **minderwaardig** voel omdat sy bang is haar broer en suster se opinie van haar word negatief deur haar hakkell beïnvloed. Een van die vyf studente meen dat

sy gemaklik is met ander omdat sy doelbewus haar behoeftes aan hulle kommunikeer. Sy voel dat sy **spontaan** optree in haar rol as student en dat sy haar vermoë om goeie opsommings te maak inspan om verhoudings met haar medestudente te versterk.

4.2.4.2 Luisteraars se reaksies en die betekenis wat die studente daaraan heg

Op interpersoonlike vlak sluit die sosiale dimensie ook die breër sosiale konteks in. Adolessensie word gekenmerk deur die primêre prosesse van identiteitsvorming, sosiale kognisie en toenemende selfbewustheid (sien afdelings 2.6.1-2.6.3). Die afleiding is dat studente in hierdie ontwikkelingsfase moontlik 'n skerper bewustheid toon vir ander mense se opinies, asook hoe ander hulle ervaar. Soos vroeër genoem (sien afdeling 2.5.3), heg 'n persoon bepaalde betekenis aan ervarings wat met hom- of haarself in verband staan. Hierdie gedifferensieerde gedeelte van die persoon se ervaringsveld word in sy of haar selfkonsep opgeneem (Meyer *et al.*, 2003; Branscombe, 2006). Teen hierdie agtergrond dra die wyse waarop die studente luisteraars se reaksies eien, waarskynlik by tot hulle betekenis van hinkel, asook hoe dit in die selfkonsep geïntegreer word.

Al vyf studente het genoem dat luisteraars meestal hulle **woorde en sinne vir hulle voltooi** wanneer hulle hinkel. Terwyl twee van die studente dit toeskryf aan **luisteraars se onsekerheid** oor hoe om die situasie te hanteer, voel die ander asof hulle **onbevoeg** voorkom en **nie selfgeldend** kan optree nie. Die woorde "*As if I do not know the words of my own thoughts*" weerspieël die betrokke student se **frustrasie** met die persepsie dat die luisteraar haar waarskynlik as verbaal onbevoeg beskou.

Om luisteraars se gedrag te koppel aan hul onsekerheid oor hoe om die situasie te hanteer, laat een student minder uitgelewer voel aan hulle reaksies. In die lig hiervan herinner haar respons, naamlik "*Soms probeer ek vir myself sê dat die persoon voor my eintlik deernisvol is, maar onseker is oor hoe hy moet optree weens die andersheid van die situasie*", aan die Rogeriaanse beginsel van *konstruktiviteit* wat dui op die moontlikheid om 'n situasie op verskillende wyses te konstrueer (sien afdeling 5.3.2.2). Een student het genoem dat dit hom nie pla as mense sy woorde en sinne vir hom voltooi nie: "*Die gesprek gaan aan en die aandag is nie heeltyd op my wat hinkel nie.*" Wat hom egter wel pla, is dat mense nie sommer sy opinie oor iets vra nie. Volgens die betrokke student kan dit wees omdat mense dalk bang is hy begin hinkel of omdat hulle die **afleiding maak dat hy nie wil praat nie**. Dit sluit aan by 'n ander student wat genoem het dat sy soms graag haar opinie in die klas wil lug, maar dat

haar **antisipasie** van hinkel te groot is en haar gevolglik keer om dit te doen. Drie van die studente het genoem dat luisteraars soms **wegkyk** of nie daarin slaag om **oogkontak** te behou nie. Een student meen dit is omdat die luisteraar hom waarskynlik nie wil laat sleg voel deur heelyd na hom te kyk terwyl hy sukkel om die woorde uit te kry nie. Terwyl een student dit toeskryf aan luisteraars se onsekerheid oor hoe om op te tree, beweer 'n ander dat dit 'n manier is om juis optrede te vermy.

Die respons "*Sommige van my vriende sê ek moet my hinkel meer beheer en nie so baie stres terwyl ek praat nie*" impliseer dat die luisteraars nie begrip toon vir die persoon wat hinkel nie, moontlik weens 'n gebrek aan kennis oor hinkel. **Ongeërgdheid**, **ongeduld**, 'n **gegiggel** en **gelag**, asook mense wat **onder mekaar fluister** is van die ander reaksies wat die studente soms van luisteraars ervaar. Volgens een student moedig sommige luisteraars hom aan om stadiger te praat of diep asem te haal. Hy ervaar dit egter as onsensitief omdat dit vir hom voel asof die persoon sy ervaring en kennis van hinkel onderskat. Die afleiding is dat die student sulke oningeligte opmerkings moontlik ervaar as 'n sodanige **normalisering** van hinkel tot iets wat nie die volle omvang en diepte daarvan erken nie. Dit blyk dat bogenoemde reaksies meestal aanleiding gee tot gevoelens van **selfbewustheid** ("*Dit voel asof mense net na my hinkel luister*"; "*Ek voel skaam*"), **geïsoleerdheid** ("*Mense kan my nie leer ken nie omdat hulle nie hinkel verstaan nie*"), **eensaamheid** en **uitsluiting** ("*Omdat ek hinkel, vra mense nie altyd my opinie oor iets nie*").

4.2.4.3 Persepsies en stereotipes wat met hinkel geassosieer word

Persepsies en stereotipes word sosiaal gereguleer op grond van die samelewing se beskouing van wat normaal en abnormaal is. Vanuit 'n bio-ekologiese standpunt word die wyse waarop individue betekenis skep onder andere beïnvloed deur die verskillende sosio-kulturele ruimtes waarin hulle hulself bevind. Verder beskou die *World Health Organisation* (WHO) persepsies en stereotipes as 'n sosiale beperking in terme van tersiêre onderrig- en loopbaangeleenthede (sien afdeling 2.2.3). Die afleiding is dat die betekenis wat die samelewing aan hinkel heg, waarskynlik 'n inhiberende effek het op die persoon wat hinkel.

Skaam, **teruggetrokke**, **introversief** en **opinieloos** is van die etikette wat volgens die studente om hulle nekke gehang word. Een student meen dat mense wat hinkel hulself aan aktiwiteite **onttrek** juis omdat hulle ander se reaksies vrees en nie oor hulle onwilligheid om deel te neem nie. In hierdie geval blyk die onsigbaarheid van hinkel 'n rol in die versterking

van bogenoemde persepsie te speel. Omdat persone uit vrees vir hinkel en die reaksies wat dit mag uitlok nie hul hande in die klas opsteek nie, is hul desperaatheid en frustrasie nie noodwendig vir die luisteraar sigbaar nie.

Volgens al vyf studente heers daar verder 'n persepsie dat die persoon wat hinkel, vlot sal praat indien hy of sy minder **gespanne** is en **stadiger praat**. Alhoewel dit vir sommige as 'n strategie kan dien om hulle hinkel mee te bestuur, gaan dit nie die persoon eensklaps van hinkel genees nie. 'n Volgende student het soos volg gereageer: *"Ek is nie noodwendig gespanne nie. Die luisteraar is soms die gespanne persoon. Natuurlik gaan dít my meer gespanne maak, want ek is sensitief ingestel op die luisteraar se reaksie"*. Student 5 se respons *"It (stuttering) is a speech dysfunction that cannot be controlled voluntarily all the time. It is like someone who suffers from epilepsy"* weerspieël die komplekse en delikate aard van hinkel. Die begeerte van al vyf studente is dat mense meer insig in hulle situasie sal toon en hulle as unieke individue sal leer ken.

Vier studente het genoem dat hulle dit sal waardeur indien mense hulle sal toelaat om hulle eie **woorde en sinne te voltooi**. Die afleiding is dat dit nie slegs oor hinkel gaan nie, maar oor die erkenning van die inhoud van dít wat iemand probeer oordra. Wanneer die inhoud eerder as die tegniese aspekte van die gesprek belangrik is, dra dit waarskynlik by tot 'n gevoel van menswaardigheid. Een student het byvoorbeeld genoem dat dit vir hom voel asof mense aannames maak oor wat hy wou sê wanneer hulle sy sinne voltooi. Sy respons *"Sommige mense maak my sinne klaar asof dit hul eie is"*, dui moontlik op 'n gevoel van verlies en onteiening. Volgens sommige studente se response blyk dit dat hinkel moontlik deur sommige mense aan **intellektuele onbevoegdheid** gekoppel word. Hulle meen dat die samelewing dikwels 'n **bejammerenswaardige ingesteldheid** openbaar teenoor persone wat hinkel weens die persepsie dat hulle stadiger is en swakker as ander sal vaar. Die woorde *"Ons kan dink en ons gedagtes verwoord"* spreek die versugting uit om deur ander verstaan, erken én geken te word.

Taal word dikwels ingespan om mense se persepsies en stereotipes van hinkel te versterk. Drie studente verwys byvoorbeeld na die samelewing se gebruik van die term **abnormaal** ten einde mense op grond van hul andersheid uit te sluit. Die volgende respons beklemtoon die **vernedering** wat bespotting meebring: *"During high school the boys made fun of me by calling me names like Twitchy Face, Funny Face or just The Face"*. Dit voed nie slegs mense se onkunde oor hinkel en gebrek aan begrip vir mense wat hinkel nie, maar dit is **minagtend**

en **verkleinerend** teenoor diegene wat haggel. Die opmerking van 'n student dat **onsensitiewe grappies** oor haggel sy vertroue in die luisteraar skaad, dra waarskynlik daartoe by dat persone wat haggel hulself aan sosiale situasies **onttrek**.

4.4 Intervensie en ondersteuning

Die formele intervensie waaraan die studente voorheen blootgestel is, is vervat in tabel 3.1. (sien p. 47). Dit sluit hoofsaaklik spraakterapie, psigoterapie en ondersteuningsgroepe in. Die studente se response impliseer egter ook alternatiewe wyses van ondersteuning soos **selfkennis**, ondersteuning deur **betekenisvolle ander** en hulpverlening in die **onderrig- en leeromgewing**. Die wyse van intervensie en/of ondersteuning wat die studente as suksesvol of effektief ervaar, dra moontlik by tot hulle betekenis van haggel en gevolglik die wyse waarop dit in hulle selfkonsep opgeneem word.

Om haarself op meer as een manier uit te druk, skep vir een van die studente die geleentheid om die vele ander aspekte van haar menswees te verken. Die afleiding is dat die betrokke student 'n multidimensionele beskouing van haarself het wat nie slegs tot haggel beperk is nie. In die lig hiervan blyk **selfkennis** moontlik by te dra tot 'n persoon se individuasiëproses. Een student maak gebruik van **positiewe herformulering**: "*Ek sê vir myself ek is 'o.k.' en dat ek nie altyd in alle omstandighede haggel nie.*" Volgens hierdie twee studente dien dit as motivering om op verskillende wyses sin te maak van haggel. Die volgende uittreksel uit een van die individuele onderhoude weerspieël die moontlike nut van **positiewe konstruksielkunde** in die ondersteuning van studente wat haggel:

Karliën: "*Do you think it will be helpful to even think of yourself as a fluent speaker?*"

Deelnemer: "*That I have not tried. Probably because I have a fixed identity as a stutterer.*"

Karliën: "*What would that person's identity look like?*"

Deelnemer: "*He will have more self confidence and he would be more successful because he believes in himself. In general I think he will be happier and more spontaneous.*"

Karliën: "*Do you have some of those characteristics?*"

Deelnemer: "*I believe in myself . . . when I don't stutter. I wish that I could have been like that all the time.*"

Die laaste sin dui daarop dat die betrokke student waarskynlik nog nie hinkel op 'n positiewe wyse by sy selfkonsep geïntegreer het nie. Dit blyk dat hy hinkel beskou as iets wat 'n negatiewe invloed op sy selfvertroue het. Positiewe konstruksielkunde kan waarskynlik bydra tot 'n kleiner gaping tussen die student se identiteit as iemand wat slegs hinkel en iemand wat ook vlot praat. Verder blyk dit uit drie studente se response dat aanvaarding deur **vriende en familie** gevoelens van **outonomie en menswaardigheid** bevorder. Dit sluit aan by Rogers se beginsel dat wanneer 'n persoon **onvoorwaardelik aanvaar** word, hy of sy nie aan voorwaardes hoef te voldoen om positiewe agting van ander te ontvang nie (Meyer *et al.*, 2003). Positiewe agting van ander staan in noue verband met selfagting en is dus bepalend in 'n persoon se evaluering van hom- of haarself.

Terwyl **spraak- en psigoterapie** onderskeidelik help met spraaktegnieke, -style en die versterking van selfvertroue en 'n positiewe selfbeeld, stem al vyf studente saam dat hulle 'n beter **begrip van hul eie hinkel** ontwikkel wanneer hulle met ander praat wat ook hinkel. **Ondersteuningsgroepe** blyk 'n positiewe rol te speel in die ontwikkeling van mense se betekenis van hul eie en ander se ervarings van hinkel. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die belewing van outonomie, bevoegdheid en gemeenskaplikheid in sulke groepe (Downie, Mageau & Koestner, 2008).

4.5 Fokusgroep: Studente se ervaring van die onderrig- en leeromgewing

Die doel van die fokusgroep was om verskillende wyses van ondersteuning ten opsigte van onderrig en leer in die konteks van die Universiteit Stellenbosch te identifiseer en te bespreek. Aanvanklik het studente gepraat oor hoe hulle hinkel in klasverband ervaar en hanteer. Namate die gesprek egter verdiep het, het studente die vrymoedigheid geneem om sekere voorstelle te maak rakende spesifieke ondersteuning wat hulle verlang.

Die studente was van die begin af baie gemaklik met mekaar, aangesien hulle mekaar al voorheen ontmoet het by 'n byeenkoms wat deur 'n ondersteuningsgroep vir mense wat hinkel georganiseer is. Hulle het opvallend minder gehinkel in mekaar se teenwoordigheid. Met nadere ondersoek blyk die rede hiervoor moontlik te wees dat die studente **nie bedreig gevoel** het in mekaar se teenwoordigheid nie. Boonop het dit volgens hulle tot 'n afname in die antisipasie van beide hinkel en die reaksies van luisteraars gelei. Die interaksie tussen die studente is veral gekenmerk deur volgehoue oogkontak, deernis, begrip en werklike belangstelling in mekaar.

Twee studente was dit eens dat die **interaksiestyl** tussen dosent en student 'n invloed het op gemaklike en spontane deelname aan klasgesprekke deur iemand wat haggel. Dit word geïllustreer deur die woorde *"Die dosent wat goed voorbereid is en warm oorkom na die studente, skep 'n atmosfeer vir deelname."* Die respons *"Net die blote wete dat my dosent vertrouwe stel in my vermoë om suksesvol te wees, laat my minder dink aan haggel"* weerspieël die belangrikheid van die erkenning van enige persoon se **outonomie en menswaardigheid**.

Verder dra **anonimiteit** weens groter klasse by tot minder druk op die studente om in die klas te praat. Die studente het genoem dat hulle nie soos op skool uitgesonder word om gedeeltes voor te lees of vrae hardop te beantwoord nie. Dit lei tot 'n **afname in die studente se vrees** vir mondelinge optrede in die klas en die reaksies van medestudente. Hulle is dit eens dat, indien die keuse om te praat aan die persoon wat haggel oorgelaat word, hy of sy met meer **vrymoedigheid** optree. Ook blyk **oogkontak** tussen die luisteraar en die persoon wat haggel belangrik te wees. Volgens die studente gee die luisteraar op dié manier te kenne dat hy of sy na die inhoud luister van dit wat gesê word eerder as na die haggel.

Die studente het genoem dat sommige dosente die klasse aan die begin van elke jaar verdeel in **kleiner groepies** wat deurlopend saamwerk. Omdat die groeplede mekaar leer ken en vertrou, skep dit 'n **veilige, nie-bedreigende ruimte** vir die studente om hul medestudente in te lig dat hy of sy haggel. Een student het genoem dat die groepe waarin sy was nog altyd empaties opgetree het deur te vra hoe hulle haar kan ondersteun. Drie studente het genoem dat hulle onderskeie groepe aanvanklik 'n **bejammerenswaardige** ingesteldheid geopenbaar het deur die makliker gedeeltes van werksopdragte te reserveer vir diegene wat haggel. Ook is daar nie eintlik geleentheid gebied aan die studente om te help met mondelinge voordragte in die klas nie. *"Ek het besef dat al haggel ek terwyl ek daar voor staan, ek my kennis in die betrokke vak moet demonstreer sodat die groep nie my intelligensie sal onderskat nie."* Dit kom voor dat dié betrokke student bekommerd was oor die moontlikheid dat sy **intelligensie onder verdenking** geplaas word. Ook die respons *"... want dit het vir my gevoel of my groep dalk my vermoëns onderskat"* impliseer dat die student se **akademiese potensiaal** nie deur sy medestudente **erken** is nie.

Onvoorwaardelike aanvaarding deur familie, vriende, medestudente en dosente blyk volgens die response van die deelnemers die kern van 'n ondersteunende verhouding te wees:

"Sodra my klasmaats my aanvaar as iemand wat hinkel, maar ook baie ander dinge kan doen, is dit asof ek minder hoef te verduidelik of oor skaam te wees."

"My relationships with my family and friends are easy, because they accept me for who I am."

"Die ander studente in my klas aanvaar en erken my as 'n individu wat sekere voorkeure en afkeure het net soos hulle. Hinkel is bloot 'n bysaak."

"Some lecturers invite me to come and speak with them about my needs and how they can make it easier for me in class situations. It feels as if they regard me as someone who can learn, despite my stuttering."

"Die dag toe ek deur my groep gevra is of ek my werk in die klas wil aanbied, het ek geweet ek word aanvaar ten spyte van my hinkel."

Ter aansluiting by bogenoemde het die studente verskillende wyses van ondersteuning in die onderrig- en leeromgewing voorgestel. Dit word in hoofstuk 5 as deel van die aanbevelings bespreek. My algemene gewaarwording tydens die fokusgroepsessie was eerstens dat die studente gewillig is om blootgestel te word mits dit in 'n veilige omgewing is wat deur **opregte belangstelling en aanvaarding** gekenmerk word. Tweedens het dit sterk na vore gekom dat, deur verantwoordelikheid te neem vir hulle behoeftes as persone wat hinkel, hulle ook **verantwoordelikheid** neem vir hulle eie akademiese ontwikkeling.

4.6 Metodologiese bevindings

Die volgende metodologiese bevindinge word gerapporteer weens 'n tekort aan literatuur in Suid-Afrika oor die werk met studente wat hinkel. Dit sluit die studente se belewenisse van die individuele en fokusgroeponderhoude in. Die afleiding is dat hulle belewenisse 'n weerspieëling is van die aard van hulle verhouding met my as navorser. Verder dien die spesifieke verhouding as medium waardeur die studente betekenis verkry en wat gevolglik in die selfkonsep tot uitdrukking kom.

4.6.1 Studente se belewenisse van die individuele onderhoud en fokusgroepsessie

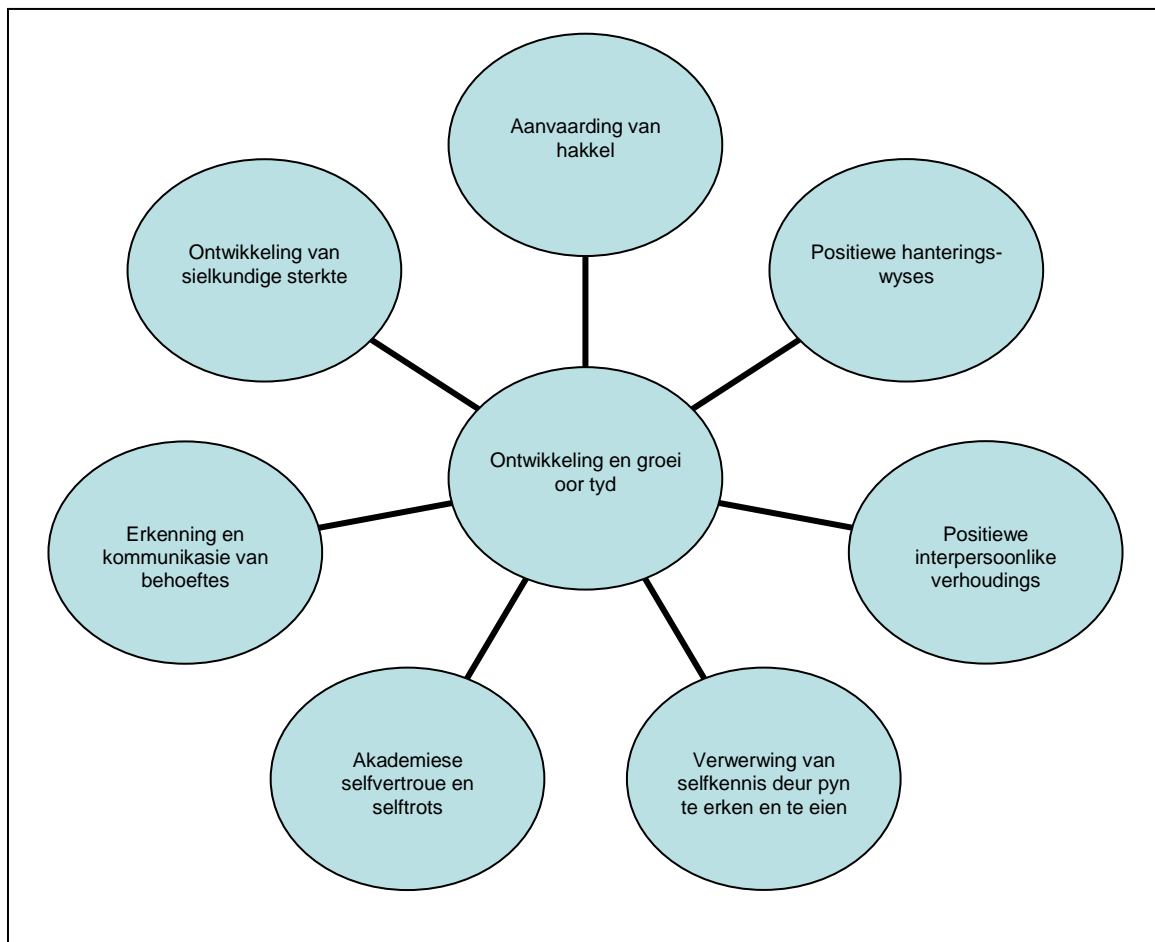
Die studente het veral waarde geheg daaraan om oor hul persoonlike ervarings van hinkel te kon praat. Hulle het die ervaring beskryf as **warm, empaties** en **persoonlik**. Die respons ". . . beskikbare inligting oor hinkel in boeke is baie keer onpersoonlik" impliseer moontlik dat

hakkal soms tot 'n universele konstruk gereduseer word sonder om noodwendig die individu te raadpleeg. Deelname aan die onderhoude is ook as **bevrydend** ervaar omdat die studente oor hul hakkal kon praat sonder om beoordeel te word. Soos een student dit stel: *"It probably implies that you are interested in me as a person and that you will not judge me."* Die afleiding is dat **opregte belangstelling**, **deernis** en **begrip** waarskynlik bydra tot 'n verhouding waarin mense veilig voel om oor hulself te praat.

Een student het ook opgemerk dat dit vir hom maklik is om oor hakkal te praat en nie te hakkal nie. Moontlike verklarings vir 'n tydelike afname in hakkal kan onder andere wees dat die student se response op vrae nie in terme van vlotheid geëvalueer is nie. Die rol van hakkal in die student se lewe, asook sy menswaardigheid word ook erken wanneer hy toegelaat word om daaroor te praat. Die afleiding is dus dat die erkenning van mense en hulle behoeftes waarskynlik 'n betekenisvolle invloed blyk te hê op die proses van hulpverlening en ondersteuning. Ook die **bemagtigende rol** van die onderhoude word gereflekteer deur die woorde: *"Wanneer ek my antwoorde op die vrae lees, sal ek waarskynlik trots voel op myself."* Hieruit blyk dit dat die betrokke student deur middel van **persoonlike refleksie** haar eie menswaardigheid en bekwaamheid as persoon bevestig. Die respons *"Ek dink ek probeer om hakkal my storie te maak, eerder as iets waarvan ek terugdeins omdat ek dit vrees"* stem ooreen met die Jungiaanse beskouing van die **geïntegreerde self** asook met die **narratiewe beginsel** van **betekenisskepping** deur stories. Die waarde hiervan is waarskynlik daarin geleë dat die student haar storie oor hakkal eien, erken en gevolglik deel van haar selfkonsep maak.

4.7 Groei en ontwikkeling sedert die aanvang van studente se hakkal

Die bespreking van studente se response bring die vraag na vore of hulle huidige ervarings van hakkal verskil van hul vroeëre ervarings, byvoorbeeld op laerskool of hoërskool. Die onderstaande figuur toon die groei en ontwikkeling, soos afgelei uit die studente se response, wat by sommige plaasgevind het sedert hulle begin hakkal het.



Figuur 4.2: Groei en ontwikkeling sedert die aanvang van studente se harkel

Uit figuur 4.2 blyk dat sommige van die studente hulle harkel met verloop van tyd as 'n transendente eienskap begin aanvaar het. Wat aanvanklik slegs as 'n traumatiese gebeurtenis voorgekom het, het gelei tot die ontwikkeling van sielkundige sterkte by dié studente, onder andere in die vorm van onafhanklikheid, gemotiveerdheid, innerlike sterkte, aanpasbaarheid, hardwerkendheid en doelgerigtheid (sien bylae 6). Dit blyk ook dat die erkenning van pyn tot die verwerwing van selfkennis en selftrots by sommige studente gelei het. Ander neem weer verantwoordelikheid vir hul spesifieke behoeftes deur dit met ander te kommunikeer. Verder dra goeie interpersoonlike verhoudings en positiewe selfrolkonstruksies waarskynlik by tot die proses van individuasie by sommige van die studente. Bogenoemde aanpassings dien as persoonlike waarhede wat moontlik tot *kreatiewe en optimum funksionering* van die studente bydra (sien afdeling 5.4.1)

4.8 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het geïllustreer dat die selfkonsep as uitdrukking dien van die student se verband met haggel in terme van die verskillende dimensies daarvan. Die studente se belewenisse, soos wat dit in die onderskeie dimensies te voorskyn gekom het, is aanvanklik in verskillende relevante temas gesorteer. Dit het tot die sintetisering en organisering daarvan in 'n betekenisvolle gestalt van die selfkonsep aanleiding gegee (sien figuur 4.1). Bykomende bevindinge rakende intervensie en ondersteuning, groei en ontwikkeling, asook die studente se belewenisse van die individuele en fokusgroeponderhoude is ook gerapporteer. Hoofstuk 5 bespreek die res van die kategorieë voortvloeiend uit figuur 4.1 aan die hand van enkele determinante. Dit dien uiteindelik as 'n teoretiese raamwerk vir 'n meer omvattende begrip van die selfkonsep van studente wat haggel.



HOOFSTUK 5

DIE VERKENNING VAN DIE SELFKONSEP VAN STUDENTE WAT HAKKEL: ENKELE DETERMINANTE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

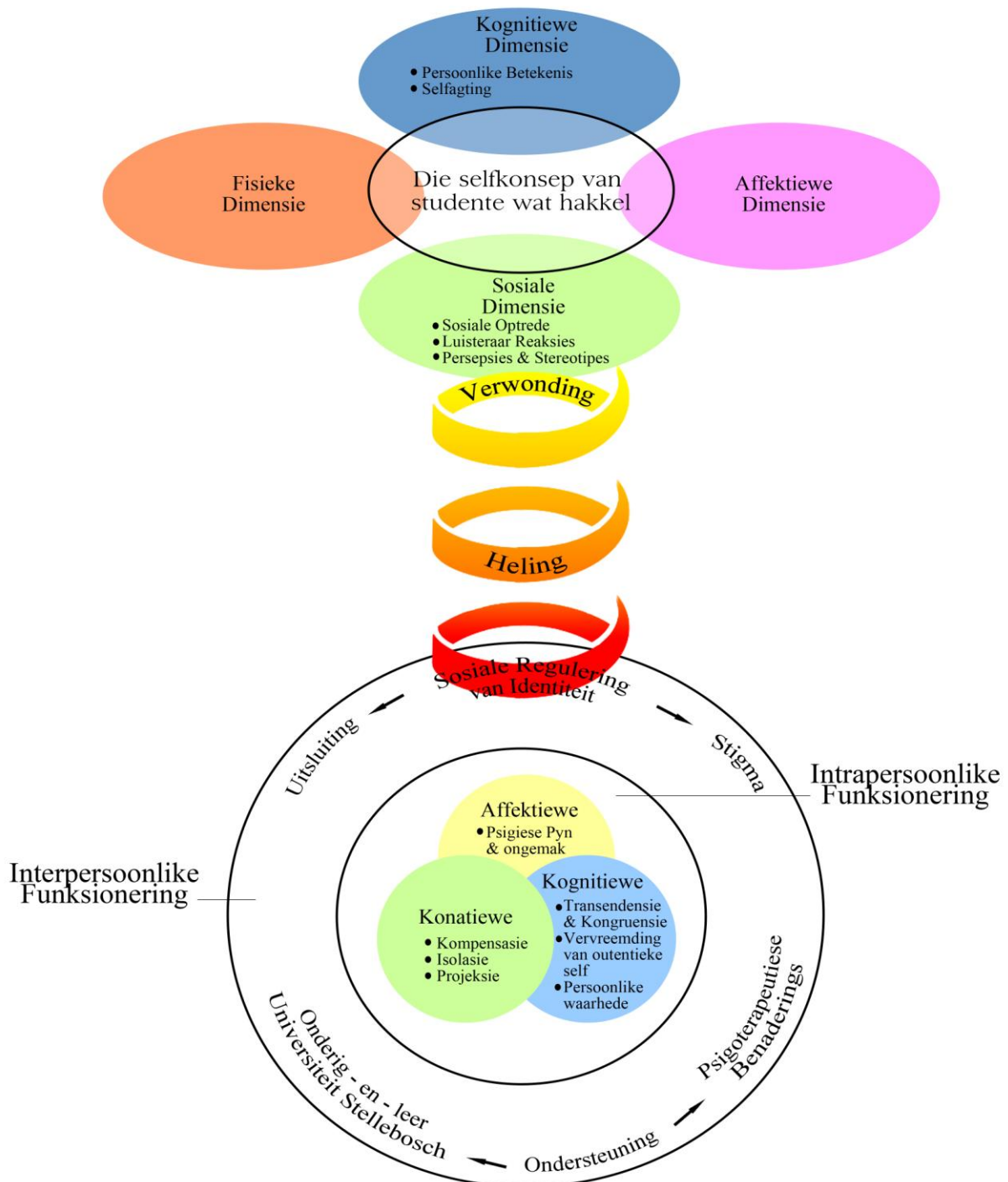
In die eerste hoofstuk het ek begin met twee sentrale navorsingsvrae, naamlik:

- 1) Die verkenning en beskrywing van die persoonlike belewenisse van studente wat hakkell in terme van sekere dimensies en aspekte van hulle selfkonsep.
- 2) Die identifisering van enkele determinante wat kan bydra tot 'n ruimer verstaan van die student wat hakkell, asook meer omvattende wyses van ondersteuning.

Om hierdie vrae te beantwoord, het ek 'n analise van die literatuur gedoen en die konstruerte *selfkonsep* en *hakkell* as raamwerk beskryf. Die navorsingsvrae het die ontwerp en metodologie, soos in hoofstuk 3 uiteengesit, gerig sodat die subjektiewe ervarings van die deelnemers in interaksie met die navorser gekonstrueer kon word. Die selfkonsep van studente is in hoofstuk 4 in terme van die verskillende dimensies daarvan beskryf. Uit die verskeidenheid verkreë temas en inhoude, soos in dieselfde hoofstuk uiteengesit, blyk dat die wyse waarop die kognitiewe, affektiewe en waardeoordeelende elemente van die selfkonsep tot uitdrukking kom, waarskynlik 'n weerspieëling is van die student se verband met hakkell. Dit sluit aan by die eerste doelstelling van hierdie navorsing, naamlik om die persoonlike belewenisse van studente wat hakkell in terme van hul selfkonsep te verken en te beskryf.

Die analise van hierdie data deur die *konstante vergelykende metode* (sien figuur 4.1) het aanleiding gegee tot die generering van enkele determinante van die selfkonsep van studente wat hakkell. Ter aansluiting by die tweede doelstelling van my navorsing, behoort dit by te dra tot 'n ruimer verstaan van die selfkonsep van studente wat hakkell. Dit dien daarom as teoretiese raamwerk vir toekomstige ontwikkeling van meer omvattende wyses van ondersteuning.

Figuur 5.1 bied 'n visuele voorstelling van die teoretisering van die selfkonsep van studente wat hakeel. Dít, tesame met sekere gevolgtrekkings en aanbevelings, word volledig in hierdie hoofstuk bespreek.



Figuur 5.1: Die selfkonsep van studente wat hakeel : Enkele Determinante

5.2 Teoretisering van die selfkonsep van studente wat hakeel

Op grond van my teoreties gefundeerde konseptualisering van hakeel in hoofstuk 2 (sien afdeling 2.2), asook my bevindinge soos uiteengesit in hoofstuk 4, kom dit voor asof die selfkonsep op interaktiewe wyse in intra- en interpersoonlike verhoudings gevorm word. Verder stem dit ooreen met die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner en Evans (2000) wat die invloed van beide die intra- en interpersoonlike sisteme op die proses van ontwikkeling beklemtoon. *Intrapersoonlike funksionering* sluit die verskillende kognitiewe, affektiewe en konatiewe prosesse van psigiese funksionering in. Die volgende intrapsigiese prosesse is in hierdie studie geïdentifiseer (sien figuur 4.1) en word verder aan in hierdie hoofstuk verduidelik:

- Kognitiewe vlak¹⁵

- *Vervreemding van die outentieke self*
- *Persoonlike waarhede*
- *Transendensie en kongruensie*

- Affektiewe vlak

- *Psigiese verwonding*

- Konatiewe vlak

- *Kompensasie, isolasie en projeksie*

In teenstelling hiermee verwys *interpersoonlike funksionering* na die student se relasies met ander persone en/of die sosiokulturele omgewing. Die volgende interpersoonlike prosesse is in hierdie studie geïdentifiseer (sien figuur 4.1) en word ook verder aan in hierdie hoofstuk verduidelik:

- *Psigoterapeutiese ondersteuning: Spesifieke benaderinge*
- *Ondersteuning in die omgewing van onderrig en leer: Universiteit Stellenbosch*
- *Sosiale regulering van identiteit: Uitsluiting en stigma*

Die bogenoemde verhoudings word boonop gekenmerk deur die elemente van *heling* en *verwonding*. Die afleiding is dat die vorming van studente se selfkonsep gevolglik hierdeur beïnvloed word. Terwyl *heling* deur aanvaarding, erkenning van outonomie en menswaardigheid, bemagtiging, opregtheid, bevryding, warmte en empatie gekenmerk word, word *verwonding* gekenmerk deur verwerping, vernedering, minagting, onsensitiwiteit en normalisering op grond van persepsies van wat normaal en abnormaal skyn te wees.

¹⁵ Die kognitiewe vlak van psigiese funksionering verwys na die prosesse van bewuswording en sluit onder andere persone se denke oor, beoordeling en interpretasie van hul wêreld en hul ervarings in (Plug *et al.*, 2007).

Vervolgens word die verskillende determinante van die studente se selfkonsep bespreek soos dit tydens die tweede en derde fases van datakodering, naamlik *Gefokusde* en *Aksiale kodering*, na vore gekom het (sien tabel 4.1).

5.3 DETERMINANTE OP INTRAPERSONLIKE VLAK

5.3.1 Vervreemding van die outentieke self

Volgens Jung kan die outentieke self beskryf word as die diepste wesenheid van die psige¹⁶ en stel terselfdertyd die kern en die totaliteit van die menslike bestaan voor (Papadopoulos, 2006). Versfeld (2009:52) meen dat iemand sy of haar wese binnetree of eien namate die persoon getrou is aan wie hy of sy werklik is. Dit stem ooreen met die Rogeriaanse beskouing dat wanneer die selfkonsep met die persoon se behoeftes en gevoelens kongruent is, hy of sy ideaal funksioneer. Sommige van die studente se response het egter daarop gedui dat identiteitsinmenging (*identity interference*) (Branscombe, 2006) en die sosiale regulering van identiteit vervreemding in die hand werk.

Die student wat hinkel as 'n vonnis beskou omdat hy daarvan ontnem word om meer spontaan op te tree, voel vervreemd van sy eienskappe van welsprekendheid en spraaksamheid. Volgens Rogers (Meyer *et al.*, 2003) sal 'n persoon wie se selfkonsep en behoeftes nie ooreenstem nie, sy of haar ervarings verdraai of ontken. Die afleiding is dat die persoon dikwels konformeer met die eienskappe wat normaalweg met persone wat hinkel, geassosieer word. Branscombe (2006:169) verwys hierna as *identity interference* (identiteitsinmenging) omdat die persoon se werklike eienskappe nie met die identiteit waarmee hy of sy konformeer, ooreenstem nie.

Die samelewing se beskouing van die studente as hinkelaars of gestremdes wys in watter mate identiteit sosiaal geregleer word. Die sosiale regulering van identiteit impliseer dat die persoon wat hinkel se identiteit sosiaal onderhandelbaar is. Die persoon word dus met sekere stereotipiese eienskappe soos introversie en teruggetrokkenheid geassosieer (sien afdeling 5.5), derhalwe kan die persoon nie sy of haar werklike behoeftes, begeertes, ideale en gevoelens erken en utoef nie. Volgens Jung kan die vervreemding wat dit by die persoon meebring, tot frustrasie, ongemak en selfs verwarring aanleiding gee (Papadopoulos, 2006).

¹⁶ Die menslike psige dui op alles wat die persoon is, met ander woorde die totaliteit van die bewuste en die onbewuste psigiese prosesse (Jung, 1972).

5.3.2 Persoonlike waarhede

Die studente het genoem dat selfkennis, positiewe herformulering van persoonlike oortuigings, persoonlike refleksie en ondersteuning deur betekenisvolle ander (portuurgroep, medestudente, vriende, familie, dosente) 'n positiewe rol in die effektiewe ondersteuning van hulle hakkel gespeel het (sien afdeling 4.5.8). Persoonlike waarhede dien as beskermingsfaktore¹⁷ wat moontlik as buffer kan dien teen die psigiese ongemak en pyn wat deur die onsensitiewe reaksies van luisteraars, persepsies en stereotipes en ander sosiale beperkinge veroorsaak word. Verder dui dit op die student se potensiaal om van sy of haar situasie sin te maak en sodoende met groter bewustheid te leef.

Volgens Versfeld (2009) skep innerlike bewustheid die fondament vir verdere selfkennis, persoonlike refleksie en die bevryding van die sosiaal gereguleerde self. Dit beteken dat die student hom- of haarself nie as *abnormaal*, *gestremd* of 'n *hakkelaar* beskou nie, maar eerder as 'n *kreatiewe* en *konstruktiewe* individu wat 'n *openheid* toon vir ervarings wat paradoksaal blyk te wees (sien afdeling 5.3.2.2). In Jungiaanse terme verwys die bevrydende self na die aflegging van 'n verdeelde self, met ander woorde die vereniging van teenoorstaande aspekte soos *vlotheid* en *hakkel*, *heling* en *verwonding*.

5.3.3 Transendensie¹⁸ en kongruensie

Die studente se evaluering van hulself in terme van die affektiewe, fisieke en sosiale aspekte van die selfkonsep was meestal negatief. Hierteenoor was studente se aanvaarding en goedkeuring van hul eienskappe, dit wil sê hulle selfagting, meestal hoog. Dit kan toegeskryf word aan die moontlikheid dat die studente reeds in 'n individuasiëproses¹⁹ verkeer waar hulle op 'n positiewe wyse by hul selfkonsep geïntegreer word. Die studente se positiewe selfagting is waarskynlik 'n weerspieëling van hulle veerkragtigheid²⁰ en 'n eksistensiële behoefte om lewensin en betekenis te vind. Vir hierdie transendente proses om te kan plaasvind, moet die studente voortdurend bewus word van hulle meervoudige eienskappe wat

¹⁷ Beskermingsfaktore verhoog die potensiaal van veerkragtigheid (sien onder) en verwys na die persoon se hulpbronne, vaardighede en vermoëns wat as buffer tydens stresvolle situasies dien (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

¹⁸ Veerkragtigheid dui op die persoon se vermoë om ten spyte van remmende faktore hom- of haarself steeds te verwesenlik en sin te maak van 'n spesifieke stresvolle situasie (Nevid, Rathus & Greene, 2006).

¹⁹ Volgens Jung is individuasie die proses van innerlike groei waardeur die eie en unieke self ontwikkel en daartoe aanleiding gee dat die persoon van sy of haar eie individualiteit bewus word. Individuasië is afhanklik van die transenderingsfunksie (om alle aspekte tot 'n geheel te verenig) (Jung, 1972).

as 'n geïntegreerde eenheid funksioneer. Verder kan die ooreenstemming tussen die studente se selfagting en hulle sterkte eienskappe, byvoorbeeld akademiese selfvertroue en motivering (sien bylae 6), as *kongruensie* beskryf word. Dié Rogeriaanse ideaal van psigiese welstand bevorder die verwesenliking van die student se potensiaal en gevolglik optimale funksionering (sien afdeling 5.4.1).

5.3.4 Psigiese verwonding

Verwerping, vernedering, minagting, onsensitiewe optrede en die normalisering van haggel op grond van persepsies van wat normaal en abnormaal is, gee aanleiding tot studente se belewenis van traumatiese verwonding (sien bylae 6). Soos reeds genoem in afdeling 2.4.6.3, kan trauma beskryf word as die intense, oorweldigende belewenis van 'n katastrofiese gebeurtenis waarvan die reaksie daarop meestal in die vertraagde, onbeheerde en herhalende voorkoms van indringende gedagtes of gevoelens manifesteer (Baruth, 2002). Die studente se emosies stem ooreen met bestaande navorsing (Brewin, 2002) wat bevind het dat die ervaring van trauma met kragtige emosies soos droefheid en verlies, die skending van vertroue, asook vernedering en woede gepaard gaan (sien figuur 4.1).

Binne die affektiewe dimensie het studente die intensiteit van hulle gevoelens, emosies en stemmings elke keer as sterk (7-10) beskryf. Die betekenisvolheid van studente se ervaring van psigiese pyn en ongemak weens verwonding is dus nie te betwyfel nie. Ter aansluiting hierby dui die ervaring van affektiewe simptome soos intense terneergedruktheid, onsekerheid, pessimisme en sosiale ontrekking (sien bylae 6) waarskynlik op die aanwesigheid van 'n depressiewe gemoedstoestand by sommige studente (DSM-IV-TR, 2007). Die aanwesigheid van angs word gereflekteer deur die studente se ervaring van vrees en gedurige antipiasie van situasies waarin hulle moet praat, asook die moontlike voorkoms van paniekversteuring by een van die studente.

5.3.5 Kompensasie, isolasie en projeksie

Soos blyk uit die verkenning van die selfkonsep van studente wat haggel, ervaar die meeste studente beduidende gevoelens van verwerping, minderwaardigheid en onsekerheid (sien bylae 6). Volgens Edwards (2009) kan gevoelens van verwerping, onbevoegdheid en aangetaste outonomie tot kompensasie en isolasie aanleiding gee. Ten einde die psigiese pyn en ongemak wat bogenoemde gevoelens meebring, te verlig, kompenseer die student daarvoor deur middel van 'n foutlose voorkoms, akademiese prestasies, fanatiese beheer of sosiale

onttrekking (sien bylae 6). Behoeftes, gevoelens en selfs psigiese pyn word dus verskans agter gedrag wat oënskynlik van sukses, stabiliteit of passiwiteit getuig. Dit gee gevolglik aanleiding tot selfvernietigende gedrag en kognitiewe distorsies²¹ (Edwards, 2009). Ten opsigte van die affektiewe dimensie van die studente se selfkonsep is selfverkleining en selfhaat waarskynlik twee vorme van selfvernietiging (sien bylae 6). Op sy beurt is studente se kognitiewe distorsies waarneembaar in hulle evaluering van hulself as 'n mislukking, vet, onaansienlik, akademies onbevoegd (sien bylae 6). Dit dien as projeksies wat deur die studente benut word om hulself teen verdere psigiese pyn en ongemak te beskerm.

5.4 DETERMINANTE OP INTERPERSOONLIKE VLAK

5.4.1 Die verhouding as terapeutiese medium

Die individuele onderhoud en fokusgroep kan beskou word as 'n outentieke ruimte vir die generering en uitbou van inhoud. Behalwe dat gesprekke in hierdie vorm insigte bied in die leefwêreld en verwysingsraamwerke van die persoon wat hinkel, voorsien dit hom of haar van refleksiewe materiaal vir latere selfondersoek, persoonlike groei en bemagtiging. Een student het byvoorbeeld genoem dat sy graag haar transkripsies weer wil lees omdat sy waarskynlik 'n gevoel van trots sal ervaar. Weens spot het een student genoem dat sy vertrou in ander geskaad is. Die afleiding is dat die verlies aan 'n vertrouensverhouding 'n inhiberende effek het op die transenderingsproses van die persoon wat hinkel. Indien aangeneem word dat *verwonding* dikwels in 'n verhouding geskied, behoort *heling* ook dus in 'n verhouding te geskied. In die lig hiervan is die metodologiese bevindinge rakende die studente se belewenisse van die individuele en fokusgroeponderhoude betekenisvol ten opsigte van heling en groei (sien figuur 4.1).

Studente se ervaring van onvoorwaardelike aanvaarding, bevryding, bemagtiging en 'n gevoel van behoort dui op die terapeutiese rol wat navorsing kan speel in die ondersteuning van die persoon wat hinkel. Dit word bevestig deur Hearne *et al.* (2008) se beskouing dat fokusgroepe byvoorbeeld meestal as ondersteunend, nie-bedreigend en genotvol ervaar word. Studente se positiewe evaluering van die individuele en fokusgroeponderhoude bevestig die noodsaaklikheid van 'n veilige verhouding tussen die persoon wat hinkel, die luisteraar en ander sosiale stelsels en instellings. Ook hul verhouding met en aanvaarding deur betekenisvolle ander soos ouers, vriende, dosente, ensovoorts.

²¹ Kognitiewe distorsies verwys na die ongegronde, meestal negatiewe oortuigings wat 'n persoon van hom- of haarself het, byvoorbeeld *Ek is 'n mislukking* of *Ek is onbevoeg* (Edwards, 2009).

Volgens die persoongesentreerde benadering van die sielkunde is die erkenning van 'n persoon se menswaardigheid en outonomie sentraal tot 'n veilige, nie-bedreigende verhouding wat deur vertroue gekenmerk word (Meyer *et al.*, 2003). Die studente se ervaring van warmte, empatie en aanvaarding stem ooreen met die beginsels van 'n persoongesentreerde benadering. Verhoudings kan derhalwe beskou word as die medium waardeur mense se waardigheid en outonomie bevestig of ontken word. 'n Selferkende afname in die studente se haggel was opvallend tydens die fokusgroeponderhoud. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die studente nie in mekaar se teenwoordigheid bedreig gevoel het nie. Boonop het dit volgens hulle tot 'n afname in die antisipasie van beide haggel en die reaksies van luisteraars gelei.

Die interaksie tussen die studente is veral deur volgehoue oogkontak, deernis, begrip en opregte belangstelling in mekaar gekenmerk. Ter aansluiting by studente se belewenisse van die individuele en fokusgroeponderhoude het een student opgemerk dat hy minder gehaggel het wanneer hy oor sy haggel gepraat het. Moontlike verklarings vir 'n tydelike afname in haggel is onder andere dat die student se response op vrae nie in terme van vlotheid geëvalueer is nie. Die rol van haggel in die student se lewe en sy menswaardigheid word ook erken wanneer hy toegelaat word om daaroor te praat. Die afleiding is dat 'n veilige, nie-bedreigende verhouding waarskynlik in sommige gevalle tot 'n afname in haggel bydra.

5.4.2 Psigoterapeutiese ondersteuning: Spesifieke benaderings

Die individuele onderhoud het getoon dat sommige van die studente se response binne sekere teoretiese raamwerke terapeutiese betekenis verkry. Die bestudering van die selfkonsep dra dus by tot die bepaling van watter spesifieke psigoterapeutiese raamwerke met 'n persoon sal resoneer. Die fokusgroep het op sy beurt die geleentheid vir studente geskep om te bepaal watter ondersteuning ten opsigte van die onderrig- en leeromgewing relevant is. Indien aangeneem word dat die doel van terapie en ondersteuning is om psigiese welstand te bevorder, behoort die holistiese en omvattende konsep van welstand of gesondheid eers omskryf te word.

i. Welstand: 'n Kontekstuele begrip

Welstand impliseer meer as slegs die blote afwesigheid van siekte (Cowen, 2000). Dit is 'n toestand wat gekenmerk word deur die kapasiteit van die individu en samelewing om op 'n interaktiewe wyse optimale fisieke, psigiese en sosiale welstandfunksionering te bevorder.

Die afleiding is dat die ekologiese verweefdheid tussen die individu en verskeie sosiale sisteme 'n invloed op die welstand van die betrokke persoon het. Myers, Sweeny en Witmer (2000) maak gebruik van 'n holistiese model van welstand om die interafhanklikheid tussen verskillende dimensies van welstand voor te stel.

Volgens hierdie model word welstand deur die dinamiese interaksie tussen persoonlike lewenstake en interne en eksterne lewenskragte bepaal. Die eerste lewenstake is die vestiging van spiritualiteit. Spiritualiteit word deur 'n persoon se morele waardes en die verskynsel van transendensie gereflekteer. Volgens Myers *et al.* (2000) vorm spiritualiteit die kern van welstand. Een student het na haar ontwikkelende spiritualiteit en die positiewe invloed daarvan op die individuasiëproses verwys. Die ander drie lewenstake is die ontwikkeling van 'n mens- en lewensbeskouing, werk en ontspanning, vriendskap en liefde.

Op grond van die response (sien bylae 5) is die afleiding dat die studente wat verwerping ervaar, waarskynlik 'n behoefte aan vriendskap en liefde sal toon. Verder sal studente wat hulself weens onsekerheid en antisipasie van luisteraars se reaksie onttrek, waarskynlik ongemak ten opsigte van werk (klasoptrede) en ontspanning ervaar. Interne lewenskragte verwys na die intrinsieke eienskappe van 'n persoon, byvoorbeeld selfwaarde, emosionele bewustheid en persoonlike identiteit. Eksterne lewenskragte verwys na die sosiale instansies wat ekstrasiek tot 'n persoon is, byvoorbeeld familie, gemeenskap, portuurgroep, media, religieuse instellings, universiteit en die regering (Myers *et al.*, 2000). Die dinamiese interaksie tussen lewenstake en -kragte word waarskynlik verder beïnvloed deur sosiale toestande soos uitsluiting en onverdraagsaamheid. So byvoorbeeld dra die persepsies en stereotipes oor hakeel, wat dikwels agter onvanpaste grappies skuil, moontlik by tot die broosheid van veral die affektiewe dimensie van studente se selfkonsep (sien figuur 4.1).

Dit blyk dus dat 'n gebalanseerde verhouding tussen individuele en kollektiewe behoeftes tot groter welstand sal bydra. Vanuit 'n ekologiese oogpunt beskou, is dit nie slegs die verantwoordelikheid van óf die individu óf die verskillende sosiale instansies nie. Dit is eerder 'n kollektiewe strewe na 'n positiewe sinergisme tussen die individu en sy/haar sosiale omgewing gekenmerk deur die erkenning van menswaardigheid, outonomie, selfaktualisering en 'n gevoel van behoort.

ii. Welstand as optimale funksionering

Die bogenoemde ideaal van welstand stem ooreen met die Rogeriaanse term *kongruensie* (Meyer *et al*, 2003). Dit verwys na die selfkonsep wat in totale ooreenstemming is met die persoon se werklike behoeftes en gevoelens. Hoe groter die ooreenstemming tussen die selfkonsep en hierdie ware behoeftes en gevoelens, hoe groter is die moontlikheid dat die persoon sy of haar potensiaal sal verwesenlik en dus optimaal sal funksioneer.

Volgens Rogers (1961) toon die optimaal funksionerende persoon 'n *openheid* vir ervarings. Gevolglik word ervarings geakkommodeer wat aanvanklik as inkongruent met sy of haar selfkonsep beskou is. Sulke tipe ervarings is meestal ontken of verdraai ten einde aanspraak te kon maak op ander se agting. Die student wat hinkel poog dus om hinkel op positiewe wyses by sy of haar selfkonsep te integreer. Sodoende word die student toegelaat om sy of haar hinkel as 'n transendente eienskap te eien sonder om dit te verwring of omvorm sodat dit met ander se persepsies ooreenstem. Optimale funksionering impliseer verder dat die student *outonoom* sal optree deurdat hy of sy erkenning sal gee aan en verantwoordelikheid sal neem vir persoonlike behoeftes en ervarings rakende hinkel. Die persoon verlaat hom- of haarself nie bloot op die wyse waarop identiteit soms sosiaal gereguleer word in terme van wat normaal en abnormaal is.

Volgens Rogers (1961) lei die *bogenoemde eienskappe* tot 'n *kreatiewe lewensstyl*. Alternatiewe wyses word deur die student gevind om van sy of haar hinkel in verskeie omgewings sin te maak sonder om dit as 'n bedreiging te beleef. Dit is meestal in die vorm van persoonlike waarhede wat dien as kreatiewe wyses van aanpassing (sien paragraaf 4.6). Rogers (1961) gaan dus van die standpunt uit dat optimale funksionering impliseer dat die persoon oor 'n *konstruktiewe*²² openheid beskik om teenstellende ervarings te erken, te aanvaar en by sy of haar selfkonsep te integreer. Die student wat hinkel behoort dus gelei te word om verantwoordelikheid te neem vir al die skakerings van sy of haar belewenisse van hinkel, ongeag die onderliggende pyn, hartseer, vrees of woede.

iii. Die biomediese benadering: 'n Eng beskouing van welstand

Die tradisionele biomediese definisie van welstand fokus hoofsaaklik op die fisieke simptome van gebreke, afwykings en versteuring op 'n intrapsigiese vlak (Cowen, 2000). Hierdie

²² Konstruktiewiteit dui op die standpunt dat 'n mens altyd die moontlikheid het om 'n situasie op verskillende wyses te konstrueer. Dit is dus 'n standpunt wat die vryheid van die individu beklemtoon (Plug *et al.*, 2007).

dualistiese verhouding tussen die liggaam en die psige het bygedra tot die verwaarlosing van ander ewe belangrike faktore soos die individu se omgewing, sosiale konteks, verhoudings en die interafhanklike dinamika tussen hierdie veranderlikes. Teen hierdie agtergrond was intervensie vir persone wat hinkel dus remediërend van aard en daarop gemik om spraakpatologie te rehabiliteer, behandel en verminder sodat die persoon uiteindelik genees kon wees en in die samelewing kon "inpas".

iv. Die biopsigososiale benadering: 'n Holistiese beskouing van welstand

Die biopsigososiale model erken die ekologiese en holistiese aard van welstand, derhalwe is daar nie 'n kousale verband tussen biologiese of omgewingsinvloede en welstand nie. Welstand word eerder deur die wederkerige interaksie tussen 'n individu se fisieke, kognitiewe en sosiale kontekste bepaal (Visser, 2007). In die lig hiervan kan liggaamlike en psigiese gesondheid nie in die konseptualisering daarvan gefragmenteer word nie.

Die fokus van intervensie is dus nie alleenlik op die remediëring van probleme nie, maar ook op die proaktiewe bevordering van menslike sterkpunte. Uit sommige studente se response blyk dat hulle bewus is van hulle vermoë om, naas hinkel, byvoorbeeld empaties, gemotiveerd en doelgerig te wees (sien bylae 6). Nevid, Rathus en Greene (2006) gebruik die term *sielkundige sterkte* om na hierdie vermoëns te verwys. Die afleiding is dat die sterker komponente van die selfkonsep waarskynlik op 'n psigoterapeutiese wyse gebruik kan word om die brose gedeeltes te ondersteun. Die rol van menslike sterktes in die fasilitering van welstand word veral deur die positiewe sielkunde erken.

5.4.2.1 Positiewe sielkunde

Positiewe sielkunde fokus op beskermingsfaktore in die vorm van menslike sterktes en die rol daarvan in die fasilitering van welstand (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Alhoewel die strewe na ideale lewensomstandighede edel is, is die realisering daarvan nie altyd moontlik nie. Alhoewel hinkel nie sondermeer uit iemand se lewe verwyder kan word nie, kan die identifisering en benutting van sterkte eienskappe tot 'n meer geïntegreerde hantering van stresvolle situasies, psigiese pyn en ongemak lei.

Positiewe sielkunde ontken nie die teenwoordigheid van negatiewe lewensomstandighede of gebeure nie. Dit bied eerder 'n alternatiewe konseptualisering daarvan. Terwyl die mediese model op die patologiese aard van 'n problemsituasie fokus, poog positiewe sielkunde om 'n

meer geskakeerde formulering van dieselfde situasie te bied in terme van menslike sterktes. In die lig hiervan word die individu nie tot bloot 'n slagoffer van sy of haar omstandighede gereduseer nie, maar erken as 'n aktiewe deelnemer aan sy of haar eie welstand.

5.4.2.2 Persoonlike konstruksielkunde

Positiewe konstruksielkunde beklemtoon die wysiging van die selfrolkonstruksies wat in 'n persoon se selfkonsep ingebed is (Stewart & Birdsall, 2001). Alternatiewe rolle soos "*Ek as spreker met selfvertroue*" of "*Ek as bevoegde persoon*" kan sodoende verken word en bydra tot meer vervullende konstruksies van die self. Een student se verwysing na haar ideale self as welsprekend kan moontlik gebruik word om nuwe selfrolkonstruksies te formuleer. Die hipotese dat positiewe konstruksies van die selfrol verband hou met enersyds 'n toename in vlot spraak en andersyds 'n afname in angs en vrees vir praat, is reeds deur die skrywers Fransella, Sheehan en Dalton (Stewart & Birdsall, 2001) gestel.

5.4.2.3 Argetipes van Jung en egostaat-terapie

Een student het genoem dat wanneer sy huil, sy haarself jammer kry en soos 'n baba vashou. Volgens Jung (Meyer *et al.*, 2003) is hierdie argetipiese²³ optrede moontlik verteenwoordigend van 'n troostende ouer. Ten opsigte van terapie kan die afleiding gemaak word dat die student moontlik 'n behoefte aan troos en deernis openbaar. Haar optrede kan ook deur middel van egostaatterapie²⁴ verstaan word. Hiervolgens verkeer die student in die egostaat van die ouer of die volwassene en kan haar waarskynlike vermoë om troos aan ander te bied, tydens terapie verken word (Adams, 2008). Dit kan moontlik aanleiding gee tot die bemagtiging van die student om as kampvegter op te tree vir die regte van persone wat hakkel.

5.4.2.4 Narratiewe terapie

Narratiewe terapie erken die rol wat 'n persoon se vaardighede, bevoegdhede, oortuigings, waardes, vermoëns kan speel ten einde die verhouding wat hy of sy met die probleem het, te

²³ 'n Argetipe is 'n oerbeeld en dui op 'n aangebore psigiese predisposisie om op 'n sekere wyse waar te neem, te ervaar en beelde te vorm (Meyer, *et al.*, 2003).

²⁴ Egostaatterapie is 'n psigoterapeutiese benadering wat berus op die aanname dat 'n persoon afwisselend in een van drie state kan verkeer, nl. die kind, die volwassene en die ouer. Die staat waarin die persoon verkeer, bepaal die aard van sy of haar optrede en transaksies met ander mense (Adams, 2008).

verander. Dikwels word van eksternalisering²⁵ as 'n tegniek gebruik gemaak om hierdie unieke uitkomst of sterkte eienskappe te identifiseer. Dit voorsien die roumateriaal vir die konstruering van 'n alternatiewe, meer geïntegreerde storie. Narratiewe terapie geskied deur middel van stories – dominante stories en alternatiewe stories, asook hoe die gebeure in die verlede, hede en toekoms met mekaar verbind kan word (White, 2007). Stories word deur simboliese betekenissisteme soos taal gekonstrueer. Die fynere nuanses en diskoerse onderliggend aan mense se stories word deur hulle gebruik van taal gereflekteer.

Frankel en Levitt (2005:220) beklemtoon dié waardering van die mens met die volgende stelling: "Mense besit unieke kundigheid omtrent hul eie belewenisse." Hierdie stelling hou direk verband met een van die kernbeginsels van narratiewe terapie, naamlik dat die persoon as die kenner van sy of haar eie lewe gerespekteer word. In narratiewe terapie is dit juis hierdie persoonlike bydrae wat die persoon toelaat om sy of haar lewe met hake, aldus *landskap van aksie*,²⁶ te interpreteer. Die emosionele betekenis wat hy of sy deur middel van refleksie hieraan koppel, word die *landskap van bewustheid* genoem (Morgan, 2000). Die proses van die verkenning van die selfkonsep van die persoon wat hake word op die bogenoemde narratiewe beginsels geskoei. Die doel van narratiewe terapie is dus om saam met iemand binne die raamwerk van hake lewensin te vind en nie noodwendig om hake te "genees" nie.

5.4.2.5 Kognitiewe terapie

Volgens die grondlêer van kognitiewe terapie, Aaron T. Beck, fokus kognitiewe terapie op die identifisering, evaluering en transformasie van verwarre denke en oortuigings wat in die selfkonsep opgeneem is (Edwards, 2009). Sommige studente se persepsie dat alle luisteraars vyandig is, sowel as hulle negatiewe evaluasie van hulself in terme van voorkoms en bevoegdheid, is voorbeelde van kognitiewe distorsies. *Sokratiese vraagstelling* stel die terapeut in staat om saam met die kliënt sy of haar denke en onderliggende oortuigings te evalueer en daarop te reageer. Beck verwys daarna as begeleide ontdekking (*guided discovery*) en stel die volgende vrae met betrekking tot die kliënt se outomatiese gedagtes voor (Beck, 1995):

²⁵ Eksternalisering vind plaas wanneer enige betrokke eienskap, kwessie of die persoon self in die vorm van die derde persoon aangespreek word. Op so 'n wyse word afstand geskep tussen die persoon en sy of haar ervarings ten einde ongegronde of verwarre oortuigings te herevalueer (Morgan, 2000).

²⁶ Die *landskap van aksie* verwys na die belewenisse en die gebeure oor tyd wat die betrokke storie konstitueer.

- Bestaan bewyse daarteen?
- Bestaan bewyse daarvoor?
- Is daar 'n alternatiewe verduideliking?
- Wat is die ergste wat kan gebeur?
- Sal jy dit oorleef?
- Wat is die beste wat kan gebeur?
- Wat is die mees realistiese uitkoms?
- Wat is die effek van jou geloof in die outomatiese gedagte?
- Wat is die moontlike effek indien jy jou denke sou verander?
- Wat kan jy daaromtrent doen?
- Wat sou ek vir (naam van vriend) sê indien hy/sy in dieselfde situasie sou wees?

Die afleiding is dat kognitiewe tegnieke soos *Sokratiese vraagstelling* die persoon wat haggel in staat sal stel om sy of haar denke en onderliggende oortuigings te evalueer en moontlik te wysig.

5.4.2.6 Gestaltterapie

Gestaltterapie poog om 'n persoon se natuurlike selfreguleringsprosesse deur middel van verskerpte bewustheid te hervestig (Schaefer, 2003). Die persoon se gestalt, oftewel heelheid, word soms bedreig deur onvervulde behoeftes en onderdrukte gevoelens wat die persoon mag hê, gevolglik veroorsaak dit innerlike verdeeldheid weens die vele aspekte van die persoon wat nie as 'n geïntegreerde eenheid voorkom nie. 'n Verskerpte bewustheid dra daartoe by dat die persoon sy of haar gevoelens, gedagtes en gedrag eien en daarvoor verantwoordelikheid neem.

Studente se hunkering na spesifieke behoeftes stem ooreen met die emosionele behoeftes wat Ruini en Fava (2009) as sentraal tot 'n persoon se ervaring van heelheid beskou. Die vervulling van hierdie behoeftes, naamlik aanvaarding, outonomieit, erkenning, positiewe verhoudings, bemeestering en aktualisering dra by tot die persoon se vermoë om hom- of

haarself in terme van gevoelens, gedagtes en optrede te reguleer. Een student het genoem dat wanneer sy dans, sy 'n gevoel van vryheid ervaar. Die afleiding is dat die sintuiglike ervaring van dans tot die student se skerper bewustheid van haarself bydra. Om te dans, blyk 'n weerspieëling te wees van haar onderliggende behoefte om vry te wees van die veroordeling, spot en onverdraagsaamheid van ander.

5.4.3 Ondersteuning deur sosiale instansies: Universiteit Stellenbosch as omgewing vir onderrig en leer as eksemplaar

Die persoon se rol as student impliseer 'n verhouding tussen hom of haar en die universiteit as 'n sosiale instansie. Ten opsigte van inklusiewe onderrig- en leeromgewings, geld die beginsels van gelyke toegang, deelname en kans op sukseservarings (Howell & Lazarus, 2003). Hierdie verhouding kan gekenmerk word deur onbuigbare stelsels wat uitsluiting bevorder, of inklusiewe stelsels wat die idee van *almal behoort* bevorder ten spyte van verskillende onderrig- en leerbehoefes.

Sekere hindernisse inhibeer egter soms die toepassing van die bogenoemde beginsels. Enkele hindernisse soos aangedui deur Howell en Lazarus behels 1) 'n negatiewe ingesteldheid jeens gestremdhede, 2) onbuigbare akademiese kurrikula, 3) die twyfelagtige voorsiening van ondersteuning ten opsigte van onderrig en leer en 4) die rol van hoër onderwys in die samelewing. Wat laasgenoemde betref, word die rol van hoër onderwys dikwels beskryf as een waar studente op 'n hoogs kompeterende werkswêreld daar buite voorberei word. Gevolglik word diegene wat volgens die mening van ander nie kan kompeteer nie, byvoorbeeld weens gestremdhede, nie as 'n prioriteit beskou in terme van kurrikulumverantwoording en die beskikbaarstelling van ondersteuning nie. Volgens Howell (2006) word sulke studente toegang tot tersiêre instellings geweier omdat hulle oënskynlik nie aan die programvereistes voldoen nie. Die aanname is dus dat die dekmantel van programvereistes moontlik tot die uitsluiting van studente met gestremdhede bydra.

Die studente se besorgdheid oor die wyse waarop die Universiteit Stellenbosch hulle sal ondersteun, reflekteer die relevansie van die verhouding tussen student en instansie. Die Hoop Projek (2010) van die Universiteit Stellenbosch poog om deur middel van onderskeie ontwikkelingstemas verantwoordbare onderrig aan die betrokke instansie te bevorder. Een van die ontwikkelingstemas van die Universiteit Stellenbosch se Hoop Projek is die bevordering van menswaardigheid en gesondheid (Hoop Projek, 2010). Ter aansluiting hierby dui die

Universiteit Stellenbosch se beleid oor studente met spesiale leerbehoefte aan dat dié universiteit poog om in die behoeftes van studente met spesiale leerbehoefte te voorsien deur toeganklikheid tot modules, programme, akademiese aanpassings en/of hulp te fasiliteer (Gewysigde Konsep, Junie 2010:3).

Bogenoemde inisiatiewe impliseer 'n veilige ruimte gekenmerk deur warmte, empatie en onvoorwaardelike aanvaarding. Derhalwe is dit 'n ruimte waarin studente aangemoedig word om hulle akademiese potensiaal te verwesenlik. In dieselfde beleid word aangedui dat die Universiteit Stellenbosch sal poog om op hoogte te bly van die behoeftes van studente met gestremdhede (Gewysigde Konsep, Junie 2010:3). Die afleiding is dat die bevindinge wat voortspruit uit hierdie ondersoek voortspruit, ten minste op twee wyses van nut kan wees vir die onderskeie fakulteite van die universiteit. Eerstens dra dit by tot 'n groter bewustheid van die leefwêreld van studente wat hinkel, en tweedens dien dit as riglyn vir die fasilitering van ondersteuning in die klaskamer asook buigsame assesseringsmetodes, veral in die geval van mondelinge eksamens.

Wanneer 'n student wat hinkel aan paniekversteuring begin ly omdat hy aan mondelinge eksamens onderwerp word, behoort daar tereg gevra te word in watter mate die student se menswaardigheid en gesondheid bevorder word. Assesseringsmetodes wat studente daarvan weerhou om hulle bevoegdheid ten opsigte van 'n spesifieke vak te demonstreer, korrespondeer nie met die universiteit se waardebeginsels van billikheid en verantwoordelikheid nie (Strategiese Raamwerk vir die Eeuwisseling en Daarna, 2000).

Die Universiteit Stellenbosch het ten doel om teen 2015 'n inklusiewe, waardegedrewe universiteit te wees (Hoop Projek, 2010). Ten einde hierdie doelstelling te bereik, behoort die wyse waarop beleid rakende studente met spesiale behoeftes geïmplementeer word, krities geëvalueer te word. Geleenthede ter bevordering van menswaardigheid en outonomie behoort dus in die onderrig- en leeromgewing geskep te word sodat alle studente met vrymoedigheid aan akademiese aktiwiteite kan deelneem. Bowenal word daar op dié wyse 'n klimaat van insluiting geskep wat in die akkommoderende verhouding tussen die studente en die tersiêre instelling manifesteer.

5.4.4 Voorgestelde wyses van ondersteuning in die onderrig- en leeromgewing

Tydens die fokusgroep het die studente verskillende wyses van ondersteuning ten opsigte van onderrig en leer geïdentifiseer en bespreek. Vervolgens word 'n uiteensetting van die bespreking in die konteks van die Universiteit Stellenbosch gebied.

Weens die onsigbaarheid van studente se behoefte om aan 'n klasgesprek deel te neem, kry hulle nie altyd die geleentheid om hul opinie te lug nie. Dit sal dus raadsaam van dosente wees om na afloop van die lesing vir 'n wyle in die klas te vertoef. Sodoende kry die student wat hinkel die geleentheid om sy of haar bydrae met die dosent te deel. Nog 'n voorstel is dat dosente met hulle studente in gesprek tree rakende spesiale behoeftes in die konteks van onderrig en leer. Sodoende kan sekere relevante aanpassings gemaak word om die student wat hinkel 'n gelyke kans te bied om te presteer. Dit bevorder die beginsel van gelyke toegang en deelname tot die kurrikulum (Howell & Lazarus, 2003; Howell, 2006). Studente behoort egter die verantwoordelikheid te neem om met dosente te praat - dus wedersydse verantwoordelikheid.

In die lig hiervan kan gesprekvoering tussen dosente en studente as deel van die proses van akademiese ontwikkeling en beplanning beskou word. Dosente bly nie slegs op hoogte van die onderrig- en leerbehoefte van studente wat hinkel nie, maar dit bied moontlik 'n veilige ruimte vir die dosent en die student om sy of haar soms brose stem te laat hoor. Sommige studente was dit byvoorbeeld eens dat die interaksiestyl tussen die dosent en die student 'n invloed het op gemaklike en spontane klasdeelname deur die persoon wat hinkel. Dit word geïllustreer deur die woorde *"Die dosent wat goed voorbereid is en warm oorkom na die studente, skep 'n atmosfeer vir deelname."* Die respons *"Net die blote wete dat my dosent vertrouwe stel in my vermoë om suksesvol te wees, laat my minder dink aan hinkel"* weerspieël die belangrikheid van die erkenning van outonomie en menswaardigheid in die bemagtiging van iemand. Ter aansluiting hierby kan die Kantoor vir Studente met Spesiale Behoeftes (KSSB) gebruik maak van fokusgroepe om vas te stel wat studente se spesifieke behoeftes is. Die gebruik van 'n fokusgroep as deel van hierdie navorsing het gewaarwording van aanvaarding, bemagtiging en 'n gevoel van behoort by die studente tuisgebring. Fokusgroepe behoort dus te dien as 'n voertuig ter bevordering van die beginsels van deelname, toegang en sukses, oftewel 'n gelyke kans ten opsigte van die bereiking van akademiese uitkomst (Howell & Lazarus, 2003).

Howell (2006:168) maak die stelling dat ondersteuningsdienste meestal apart funksioneer van die breër onderrig- en leeromgewing waar dosente direk by studente betrokke is. In die lig hiervan kan geïdentifiseerde behoeftes aan die onderskeie fakulteite gekommunikeer word en gevolglik groter samewerking tussen die KSSB en die onderskeie fakulteite bevorder. Dosente kan gebruik maak van klein fokusgroepies tydens klasgesprekke. Om voor 'n groot klas op te tree, is soms oorweldigend en lei dikwels tot verhoogde spanning by die persoon wat hinkel. Dit sluit aan by Starkweather (2002) se mening dat sekere spraaksituasies soos die beklemtoning van voordragte in die openbaar tot verhoogde spanning lei. Guitar (2006) dui verder aan dat openbare voordragte gewoonlik met 'n evaluerende element ten opsigte van bekwaamheid gepaard gaan. Die afleiding is dat dit tot herhalende antisipasie van luisteraars se reaksies en 'n gevolglike toename in die reeds hoë spanningsvlakke van die student bydra.

Die Departement van Onderwys het bevind dat die praktyk van assessering soms 'n verdere hindernis tot gelyke deelname en toegang tot die kurrikulum blyk te wees (*National plan for Higher Education, Departement of Education, 2001*). Volgens Howell (2006:170) plaas die voortdurende konfrontasie met hindernisse en die hantering daarvan waarskynlik ekstra druk op die student se emosionele hulpbronne en stres- en energievlakke, gevolglik word studente wat byvoorbeeld hinkel benadeel omdat dit nie van ander studente verwag word om onder dieselfde druk te presteer nie. Wanneer die student wat hinkel dus faal weens ongelyke vlakke van akademiese mededinging, versterk dit bloot ander se persepsies en vooroordele rakende die vermoëns van die student (Howell, 2006). 'n Ongelyke akademiese speelveld dra dus daartoe by dat die onderrig- en leerproses sommige studente marginaliseer en uitsluit. Teen die bogenoemde agtergrond behoort die ondeurdagte blootstelling van studente wat hinkel aan mondelinge eksamens ernstig heroorweeg te word. Deelnemers het genoem dat hierdie wyse van assessering hulle meestal verhoed om hul kennis en vaardighede rakende 'n spesifieke vak te demonstreer.

In gevalle waar hulle verbale optrede geëvalueer word, behoort sover moontlik 'n nie-bedreigende omgewing vir studente wat hinkel, geskep te word. Soms kan die paneel van luisteraars of evalueerders verklein word, of die vrae kan met gesprekke tussen die student en die paneellede afgewissel word. Die paneel behoort die geskrewe bydrae van die student vooraf goed te bestudeer sodat hulle bewus kan wees van wat hy wil oordra. Verder behoort mondelinge eksamengeleentheid of demonstrasies so na as moontlik aan die werklikheid te wees. In oordrewe kunsmatige situasies word die inhoud soms apart van die konteks waarbinne dit eintlik voorkom, geëvalueer. Die eksamengeleentheid word gevolglik

gereduseer tot enkele konkrete uitkomst wat nie noodwendig 'n ware weerspieëling van die student se bevoegdheid in 'n spesifieke konteks bied nie.

Die persoon wat hinkel gee meestal nie om om oor sy of haar hinkel te praat nie. Dosente en medestudente hoef nie huiwerig te wees om te vra wat hulle kan doen om dit vir die persoon makliker te maak nie. Sommige studente verkies dat die luisteraar hulle ruim geleentheid gun om 'n woord of sin te voltooi. Ander verkies weer dat die luisteraar hulle stip in die oë kyk terwyl hulle praat. Een deelnemer het opgelet dat sy tydens die individuele onderhoud minder gehinkel het. Sy het dit toegeskryf daaraan dat die fokus nie op vlot spraak was nie, maar eerder op die inhoud (idees, gevoelens, gedagtes) van dit wat gesê is. Tydens die individuele onderhoude het studente duidelik laat blyk dat hulle nie daarvan wegstroom om te praat nie. Intendeel, almal het aangedui dat hulle eerder self wil praat en hulle mening oor iets wil oordra as om dit neer te skryf. Die afleiding kan gemaak word dat persone wat hinkel 'n behoefte daaraan het om hulself aan ander bekend te maak. Dit word waarskynlik versterk deur die stereotipiese benadering dat persone wat hinkel skaam, teruggetrokke, introversief en gevolglik minder bekwaam of opinieloos is (Snyder, 2001; Daniels, 2007). Dit stem ooreen met die ingesteldheid van bejammering waarmee sommige mense reageer teenoor dit wat anders is (Howell & Lazarus, 2003). Die persoon wat hinkel se outonomie en bekwaamheid word op hierdie wyse ontken.

Die luisteraar behoort nooit die indruk te skep dat hy of sy haastig is en dat die persoon wat hinkel 'n vertraging veroorsaak nie. Bied opregte belangstelling en luister na die inhoud van dit wat die persoon sê eerder as na sy of haar spraak. Sluit altyd aan by die persoon deur kommentaar te lewer op dit wat hy of sy gesê het, hetsy deur opvolgvrae of alternatiewe ideë-inhoude. Luisteraars moet dus daarteen waak om nie die aanname te maak dat studente wat hinkel, nie 'n gesprek wil voer, kommentaar wil lewer of 'n opinie wil lug bloot omdat hulle hinkel nie. Een van die deelnemers stel dit in die volgende woorde: *"Net omdat ek hinkel, beteken dit nie outomaties ek kan nie dink, formuleer en praat nie."* Die beginsel is dus dat elkeen uniek is en juis daarom is die ontwikkeling van 'n goeie verhouding belangrik ten einde seker te maak dat luisteraars nie almal wat hinkel dieselfde behandel nie.

Studente het aangedui dat gesprekke oor hulself en hulle hinkel tot 'n gevoel van bemagtiging bygedra het. 'n Voorstel is gemaak vir 'n groep studente en ander relevante rolspelers om voorspraak te maak vir die belange van studente wat hinkel aan die Universiteit Stellenbosch. Die belangrikheid daarvan om as kampvegters vir 'n saak op te tree, is volgens Royea en Appl

(2009) daarin geleë dat dit bydra tot 'n verhoging in die lewenskwaliteit van iemand anders. Dit sluit die bestryding van ongelykhede en die bevordering van algehele welsyn in (Royea en Appl, 2009:89). Teen die agtergrond van die Hoop Projek (2010), wat onder andere die bevordering van menswaardigheid en gesondheid ten doel het, blyk die rol van 'n belangegroep dus relevant te wees.

Plato, 'n bekende Griekse wysgeer, het by geleentheid die uitdrukking "heautou epimeleisthai" gebruik. Dit beteken om sorgsaam met jouself en ander se behoeftes, begeertes, ideale en gevoelens om te gaan. Mag dit die leuse wees van enige individu of instelling wat hom/haar beywer vir die bevordering van ander se menswaardigheid en gesondheid – wat ook al die gestremdheid, toestand of andersheid.

5.5 Sosiale regulering van identiteit: Stigma en uitsluiting

Studente se negatiewe ervarings ten opsigte van sosiale optredes suggereer moontlik die invloed wat die sosio-kulturele omgewing het op die persoon wat hinkel. Die afleiding is dat die verwagtinge en vooroordele waardeur sosiale interaksies, rolle en verhoudings gekenmerk word, waarskynlik druk op die persoon plaas om binne sogenaamde normale sosiale norme op te tree. Dit sluit aan by Acton en Hird (2004:501) se waarneming dat 'n persoon slegs hinkel wanneer hy of sy met ander in gesprek is.

In 'n samelewing van normalisering, soos die Franse filosoof Michel Foucault (1972) daarna verwys, word die binêre verdeling "normaal-abnormaal" gebruik om mense uit te sluit op grond van hul andersheid. Dit gee gevolglik aanleiding tot die vorming van sekere identiteite soos "hinkelaar", asook die persepsie dat persone wat hinkel minder bevoeg, introversief, opinieloos, skaam, teruggetrokke en abnormaal is (sien tabel 2). Op so 'n wyse word sosiale stigma weens foutiewe aannames en persepsies gebruik om die persoon wat hinkel se identiteit te reguleer. Dit wat oënskynlik abnormaal is, word weggewerp, verwerp en uitgesluit. Hierdie eksternalisering van die "ander" (persone wat hinkel teenoor persone wat nie hinkel nie) weens 'n onvermoë om met mense wat verskil om te gaan, dra waarskynlik by tot die skep van 'n onverdraagsame samelewing. Onderliggend hieraan, volgens die attribusieteorie in die sielkunde, is mense se behoefte om hul eie en ander se gedrag te verstaan (Weiner, 2008), gevolglik word gepoog om gedrag aan spesifieke oorsake of verklarings toe te skryf.

Die "*stuttering stereotype*" is 'n voorbeeld hiervan en dui op die sosiale aanname dat mense hinkel vanweë sekere negatiewe persoonlikheidseienskappe (Boyle, Blood & Blood, 2009). Dit sluit onder andere die beskrywings van skaam, stil, senuweeagtig, gespanne, bang en selfbewus in. Op grond hiervan is daar dus waarskynlik 'n verband tussen stereotipes en die samelewing se persepsies rakende die oorsake van hinkel (Boyle *et al.*, 2009). Die "*stuttering stereotype*" stem ooreen met sommige van die response van die studente, naamlik die persepsie dat hulle skaam, teruggetrokke, gespanne en introversief is (tabel 2). Hulle het dit egter onomwonde gestel dat die toedigting van hierdie eienskappe die gevolg eerder as die oorsaak van hinkel is.

Teen die bogenoemde agtergrond kan dus tereg gevra word of studente se ervaring van verwerping, isolasie en minderwaardigheid nie bloot 'n weerspieëling van die voorwaardelike aard van die sosiale samelewing is nie, en tot watter mate die ervaring van selfhaat, selfverkleinerings en selftwyfel nie deur persone wat hinkel geïnternaliseer is weens die onsensitiewe optrede van die samelewing nie. Sebastian *et al.* (2008) gaan van die veronderstelling uit dat, indien die behoefte aan selfagting nie bevredig word nie, die persoon se selfkonsep met geïnternaliseerde haat, verwaarlosing en blaam geassosieer word. Dit sluit aan by Boyle *et al.* (2009) se verwysing na die negatiewe gevolge van hinkel. Hiervolgens lei stigmatisering daartoe dat persone wat hinkel 1) negatiewe belewenisse ten opsigte van hulle akademie, hulle beroep en sosialisering het, 2) minder geneig is om van ondersteuning gebruik te maak, 3) 'n mindere mate van selfagting toon, meer gespanne is en sielkundige ongemak ervaar, 4) die negatiewe eienskappe internaliseer wat aan hom of haar toegedig is en 5) skuldgevoelens, skaamte, selfbewustheid en 'n behoefte aan isolasie ervaar (Boyle *et al.*, 2009:202).

5.6 AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN VERDERE NAVORSING

Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing sluit die volgende in:

- Ander relevante rolspelers aan die Universiteit Stellenbosch, soos medestudente, fakulteite en dosente, kan betrek word by 'n studie wat ondersoek instel na 1) hulle ingesteldheid jeens studente wat hinkel en 2) die wyses waarop die toeganklikheid van modules, programme, akademiese aanpassings en/of ondersteuning deur middel van veilige en nie-bedreigende verhoudings gefasiliteer word, al dan nie.

- 'n Psigoterapeutiese model wat deur middel van die verskillende dimensies van die selfkonsep studente help om 'n groter keuse te hê oor hoe hulle hul lewens wil inrig, kan daargestel word. Dit sluit in:
 - die identifisering van faktore wat 'n inhiberende effek op hulle lewens het;
 - bewuswording van wie die persoon ten diepste kan wees;
 - alternatiewe wyses van dink oor hakeel;
 - die bemagtiging van studente om as kampvegters vir hul eie regte op te tree;
 - heling van emosionele verwonding; en
 - positiewe selfkonsepontwikkeling.
- My navorsing toon dat die studente wat hakeel omgee word van persepsies en stereotipes. Op grond hiervan behoort verdere navorsing ondersoek in te stel na die wyse waarop die verhouding tussen die luisteraar, insluitende sosiale tersiêre instansies en terapeute, moontlik tot die versterking van sosiale stigma bydra. Dit sluit in:
 - die daarstelling van innoverende programme wat persepsies en stereotipes op 'n effektiewe wyse aanspreek;
 - 'n kritiese ondersoek na die praktyke van onderrig- en leeromgewings om te bepaal of dit nie uitsluiting bevorder deur die bepaling van wat normaal en abnormaal is nie;
 - die gebruik van taal. Taal word dikwels ingespan om dualistiese verhoudings te skep waar 'n eksternalisering van "die ander" plaasvind.

'n Inklusiewe samelewing wat die vryheid, gelykheid, geregtigheid, waardigheid en diversiteit van alle mense erken, sal egter poog om nie taal te gebruik wat mense doelbewus etiketteer, stereotipeer, segregeer of uitsluit nie (Swart & Pettipher, 2005). Taal wat dus nie die persepsies en stereotipes aangaande hakeel ontmasker nie, dra by tot die skep van 'n samelewing waar menswaardigheid sosiaal gereguleer word.

5.7 DIE BELANGRIKHEID VAN HIERDIE NAVORSING OP DIE TERREIN VAN OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE

Volgens die Beroepsraad vir Sielkunde (*Health Professions Council of South Africa, HPCSA*) is die verantwoordelikhede van die opvoedkundige sielkundige hoofsaaklik om 1) by te dra tot die algemene welsyn van mense in terme van leer en ontwikkeling, 2) voorspraak te maak vir die behoeftes van mense en sodoende 'n agent te wees vir positiewe transformasie op die gebied van opvoedkunde en 3) psigoterapeutiese intervensies toe te pas ten einde optimale leer en ontwikkeling te verseker (*Health Professions Act*, 2010). In die lig hiervan blyk die bestudering van die selfkonsep van studente wat hinkel op verskeie maniere tot die terrein van die opvoedkundige sielkunde by te dra.

Eerstens poog dit om erkenning te gee aan die selfkonsep as manifestasie van die student se verband met hinkel in terme van intra- en interpersoonlike funksionering. Tweedens dien die identifisering van enkele determinante van die selfkonsep as 'n riglyn vir die formulering van terapeutiese intervensies wat heling bevorder. Derdens lewer hierdie navorsing 'n bydrae tot die bevordering van die beginsels van inklusiewe onderrig en leer, naamlik kurrikulumtoeganklikheid, deelname en die ervaring van sukses. Hierdie navorsing het die rol van die Universiteit Stellenbosch in die ondersteuning van studente wat hinkel, bespreek en aanbevelings gemaak wat moontlik tot optimale leer en ontwikkeling kan bydra.

Laastens dra kennis van die selfkonsep van studente wat hinkel by tot die aanmoediging van krities reflekerende denke ten opsigte van kwessies soos sosiale stigma en uitsluiting. Hierdie navorsing poog dus om agentskap aan te moedig by alle relevante rolspelers betrokke by die skep van inklusiewe ruimtes. Die Griekse wysgeer, Sokrates, het nie verniet lank gelede reeds gesê: "*Die ongeëksamineerde lewe is nie die moeite werd om geleef te word nie!*"

5.8 SAMEVATTING

Die verkenning en beskrywing van die selfkonsep van studente wat hinkel in terme van die verskillende dimensies daarvan het tot die identifisering van enkele intra- en interpersoonlike determinante gelei. Op grond van die bevindinge van hierdie studie blyk die verskillende determinante, tesame met die prosesse van psigiese heling en verwonding, by te dra tot die vorming van die selfkonsep van studente wat hinkel. Dit dien as betekenisvolle teoretiese raamwerk vir die bevordering van 'n ruimer begrip vir die leefwêreld van studente wat hinkel,

sowel as die bevordering van meer holistiese wyses van ondersteuning in beide die terapeutiese en onderrig- en leeromgewings.

5.9 REFLEKSIE

'n Refleksiewe benadering tot navorsing het my toegelaat om tydens my navorsingsproses veral van die kwessies hier onder bewus te word. Volgens Merriam (2009) verhoog dit die geldigheid en betroubaarheid van my navorsing.

1. Nabetragting van die ondersoek het aanleiding gegee tot die oorweging of demografiese verskille (ouderdom, geslag, kultuurgroep, ondersteuning ontvang) tussen studente moontlik 'n invloed op hulle persoonlike belewenisse van hakeel kon hê. Indien hierdie vraag suksesvol nagevors kan word, behoort dit selfs die hulpverlening en ondersteuning van studente wat hakeel verder te rig.
2. Tydens die onderhoud het ek besef dat ek 'n behoefte gehad het om op 'n terapeutiese wyse na die deelnemers uit te reik. Soos in hoofstuk drie verduidelik, was die doel van navorsing egter nie om terapeutiese intervensies toe te pas nie, maar om eerder deur middel van rapport outentieke data te genereer. Ritchie en Lewis (2003) dui aan dat empatie wel een van die kerneienskappe van die kwalitatiewe navorser behoort te wees. Om werklik empaties op te tree, vereis dus dat die navorser op 'n geloofwaardige en opregte wyse in 'n onderhoud teenwoordig sal wees.
3. Die opdrag om 'n tesis as deel van my opleiding suksesvol te voltooi, was geen eenvoudige uitdaging nie. Juis daarom kan dit seker ten beste as 'n transenderende oomblik in my lewe beskryf word. Die proses van navorsing het verskillende gewaarwordings by my laat ontstaan, wat onder andere die volgende insluit:
 - Akademiese navorsing, soos enige ander professionele beroep, vereis die nodige respek van die beoefenaars daarvan. Dit is nie bloot 'n futiele poging om iets op papier te probeer kry nie. Dit is eerder die kuns van betekeniskonstruksie deur middel van akademiese vernuftigheid. In die woorde van Bettie Cilliers Barnard, 'n bekende Suid-Afrikaanse skilder: "Om 'n kunswerk te skep, is om waarheid te verleen aan ondervinding – dit word gedoen met groot liefde, toewyding en kennis." In die lig hiervan behoort navorsing dus 'n refleksie te wees van dit wat waar en outentiek in die lewe is.

- Ek het besef dat ek nie onaangeraak gelaat is deur my eie navorsing nie. Die wyse waarop my navorsingspoging tot die omvorming van my gedagtes, denkproses en lewensuitkyk bygedra het, vind neerslag in die nuutgevonde kennis en vaardighede waarmee dit my gelaat het. Eerstens het ek geleer om geduldig saam met 'n kreatiewe proses te ontvou en nie op sekerhede aan te dring nie. Tweedens is daar die vaardigheid om op nadenkende wyse inligting te vertolk sodat dit aanleiding kan gee tot 'n nuwe geheel wat ek verstaan en gebruik om te weet wat om my aangaan. Derdens het my vermoë ontwikkel om, ook gedurende die tye wat ek intense moedeloosheid en uitputting ervaar het, deur my eie vordering en ideale as toekomstige opvoedkundige sielkundige gemotiveer te word.

Teen hierdie agtergrond beskou ek my eie navorsingsproses as 'n noodsaaklike medium vir persoonlike en professionele ontwikkeling. Ek glo dat dit nie slegs bydra tot die bevordering van die geldigheid en betroubaarheid van my huidige navorsing nie, maar ook dié van die terrein en beroep, Opvoedkundige Sielkunde. Ek sien daarna uit om deur middel van relevante navorsing tot die omgewing van leer en ontwikkeling by te dra.



BRONNELYS

- Acton, C. & Hird, M.J. (2004). Toward a sociology of stammering. *Sociology*, 38(3), 495-513.
- Adams, S.A. (2008). Using transactional analysis and mental imagery to help shame-based identity adults make peace with their past. *Adultspan: Theory, Research & Practice*, 7(1), 2-12.
- American Psychiatric Association. (2007). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- text revised*. Verenigde State van Amerika: American Psychiatric.
- Anderson, J.D., Pellowski, M.W., Conture, E.G. & Kelly, E.M. (2003). Temperamental characteristics of young children who stutter. *Language & Hearing Research*, 46(5), 1221-1233.
- Beck, J.S. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and beyond*. London: The Guilford Press.
- Besley, A.C. & Edwards, R.G. (2005). Poststructuralism and the impact of the work of Michel Foucault in counseling and guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(3), 277-281.
- Bless, C. Higson-Smith, C. & Kagee, A. (2006). *Fundamentals of social research: An African perspective*. Kaapstad: Juta.
- Blood, G.W., Blood, I.M., Tellis, G.M. & Gabel, R.M. (2003). A preliminary study of self-esteem, stigma, and disclosure in adolescents who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 28, 143-159.
- Blood, G.W., Blood, I.M., Maloney, K., Meyer, C. & Qualls, C.D. (2007). Anxiety levels in adolescents who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 40(6), 452-469.
- Bloodstein, O. (2005). Some empirical observations about early stuttering: A possible link to language development. (2005). *Journal of Communication Disorders*, 39, 185-191.
- Bloodstein, O. & Ratner, N.B. (2008). *A handbook on stuttering*. New York: Thomson Delmar Learning.

- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36, 391-409.
- Boyle, M.P., Blood, G.W. & Blood, I.M. (2009). Effects of perceived causality on perceptions of persons who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 34, 201-218.
- Bracken, B.A. & Lamprecht, M.S. (2003). Positive self-concept: an equal opportunity construct. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 103-121.
- Branscombe, N.R. (2006). The self: understanding "Who am I?" In Baron, R.A., Byrne, D. & Branscombe, N.R. (eds.). *Social Psychology* (pp. 169-207). Boston: Pearson.
- Brewin, C.R. (2003). *Posttraumatic stress disorder: malady or myth?* (pp. 104-128). New Haven: Yale University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G.W. (2000). Developmental Science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bryden, P.J., Bruyn, J. & Fletcher, P. (2005). Handedness and health: An examination of the association between different handedness classifications and health disorders. *Laterality*, 10(5), 429-440.
- Büchel, C. & Sommer, M. (2004). What causes stuttering? (2004). *Public Library of Science (Biology)*, 2(2), 159-163.
- Bulpitt, H. & Martin, P.J. (2010). Whom am I and what am I doing? Becoming a qualitative research interviewer. *Nurse Researcher*, 17(3), 7-16.
- Burkitt, I. (2008). *Social selves: Theories of self and society*. London: Sage.
- Caksen, H., Acar, N., Odabas, D., Cakin, C. & Tuncer, O. (2002). Landau-Kleffner Syndrome beginning with stuttering: Case report. *Journal of Child Neurology*, 17(10), 785-788.
- Capobianco, R.M. (2007). *Heidegger and Jung: Dwelling near the source*. Beschikbaar: www.cgjungpage.org [2010, Mei 22].

- Carter, S.M. & Little, M. (2009). Justifying knowledge, justifying method, taking action: Epistemologies, methodologies, and methods in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1316-1328.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Cowen, E. (2000). Community psychology and routes to psychological wellness. In J. Rappaport & E. Seidman (eds.). *Handbook of Community Psychology* (pp. 79-99). New York: Plenum.
- Crichton-Smith, I. (2002). Communicating in the real world: accounts from people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*, 27(4), 333-352.
- Daniels, D.E. (2007). *Recounting the school experiences of adults who stutter: a qualitative analysis*. Ongepubliseerde proefskrif. Bowling Green State: Bowling Green State University.
- Daniels, D.E., Gabel, M. & Rodney, M.A. (2004). The impact of stuttering on identity construction. *Topics in Language Disorders*, 24(3), 200 - 215.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oakes: Sage.
- Departement of Education. (2001). *National plan for Higher Education*. Pretoria: Government Printer.
- De Vos, A., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.S.L. (2002). *Research at grass roots for the social sciences and human science professions*. Pretoria: Van Schaik.
- Downie, M., Mageau, G.A. & Koestner, R. (2008). What makes for a pleasant social interaction? Motivational dynamics of interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 148(5), 523-534.

- Edwards, D. (2009). *Schema Therapy*. Ongepubliseerde aanbieding. Voortgesette Professionele Ontwikkeling, Sentrum vir Studentevoorligting – en ontwikkeling (SSVO), Universiteit Stellenbosch.
- Elbogen, E.B., Carlo, G. & Spaulding, W. (2001). Hierarchical classification and the integration of self-structure in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 24, 657-670.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited – or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-414.
- Felsenfeld, S., Kirk, K.M., Zhu, G., Statham, D.J., Neale, M.C. & Martin, N.G. (2000). A study of the genetic and environmental etiology of stuttering in a selected twin sample. *Behavior Genetics*, 30(5), 359-366.
- Foucault, M (1972). *The archeology of knowledge and the discourse on language*. London: Tavistock.
- Gabel, R.M., Blood, G.W., Tellis, G.M. & Althouse, M.T. (2004). Measuring role entrapment of people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 29, 27-49.
- Gately, G. (2003). Johnson's diagnosogenic theory of stuttering: An update. *ETC: A Review of General Semantics*, 60(1), 22-28.
- Ginsberg, A.P. (2000). Shame, self-consciousness, and locus of control in people who stutter. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(4), 389-399.
- Grieve, K. & Van Deventer, V. (2005). *A student's A-Z of psychology*. Lansdowne: Juta.
- Guitar, B. 2006. *Stuttering: An Integrated Approach to its Nature and Treatment*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Hagstrom, F. & Daniels, D.E. (2004). Social identity and the stuttering experience. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 31, 215-224.
- Hansen, J.T. (2005). Postmodernism and humanism: A proposed integration of perspectives that value human meaning systems. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44, 3-15.

- Hansen, J.T. (2010). Consequences of the postmodernist vision: Diversity as the guiding value for the counseling profession. *Journal of Counselling and Development*, 88, 101-107.
- Hardman, M.L., Drew, C.J. & Egan, M.W. (2005). *Human Exceptionality – School, Community, and Family*. Boston: Allyn and Bacon.
- Harvey, J.H. (2002). *Perspectives on Loss and Trauma. Assaults on the Self*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Health Professions Council of South Africa. (HPCSA) (2008). *General ethical guidelines for health researchers*. Beskikbaar:
http://www.hpcsa.co.za/downloads/conduct_ethics/rules/booklet_6.pdf. [2010, Mei 7].
- Health Professions Council of South Africa. (2010). *Health Professions Act, 2010*. Beskikbaar:
http://www.hpcsa.co.za/downloads/regulations/scope_of_practice_psychology_april_2010. [2010, Mei 7].
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hearne, A., Packman, A., Onslow, M. & Quine, S. (2008). Stuttering and its treatment in adolescence: The perceptions of people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 33, 81-98.
- Howell, C. (2006). Disabled students and higher education in South Africa. In Watermeyer, B., Swartz, L. Lorenzo, T., Schneider, M. & Priestly, M. (eds.). *Disability and social change. A South African agenda* (pp. 164-178). Kaapstad: HSRC Drukkery.
- Howell, C. & Lazarus, S. (2003). Access and participation for students with disabilities in South African higher education: Challenging accepted truths and recognizing new possibilities. *Perspectives in Education*, 21(3), 59-74.
- Hughes, J., Gabel, R., Irani, F. & Schlagheck, A. (2010). University students' perceptions of the life effects of stuttering, *Journal of Communication Disorders*, 43, 45-60.

- Ingham, R.J. (2003). Brain imaging and stuttering: some reflections on current and future developments. *Journal of Fluency Disorders*, 28, 411-420.
- Jesson, J. & Lacey, F. (2006). How to do (or not to do) a critical literature review. *Pharmacy Education*, 6(2), 139-148.
- Jung, C.G. (1972). *Collected Works of C.G. Jung*. Volume 8. Princeton: Princeton University.
- Jung, C.G. (2009). *The undiscovered self*. London: Routledge.
- Kathard, H. (2001). Sharing stories: Life history narratives in stuttering research. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36, 52-57.
- Kitzinger, C. (2004). Feminist approaches. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (eds.). *Qualitative research practice* (pp. 125-140). London: Sage.
- Klompas, M. & Ross, E. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: Personal accounts of South African individuals, *Journal of Fluency Disorders* 29(4), 275-305.
- Klimstra, T.A., Hale III, W.W., Q.A.W. Raaijmakers, Branje, S.J.T. & Meeus, W.H.J. (2010). Identity formation in adolescence: change or stability? *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 150-162.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. London: Sage.
- Kumar, R. (2005). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. London: Sage.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide*. London: Sage.
- Louw, D.A., Louw, A. & Ferns, I. (2007). *Die ontwikkeling van die kind en adolessent*. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Mash, E.J. & Wolfe, D.A. (2005). *Abnormal Child Psychology*. New York: Thomson Wadsworth.
- Maslow, A.H. (1968). *Towards a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, W., Moore, C. & Viljoen, H. (2003). *Personology*. Johannesburg: Heinemann.
- Mills, S. (2003). *Michel Foucault*. London: Routledge.
- Mills, J., Bonner, A. & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-10.
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction*. Adelaide: Dulwich Centre.
- Mouton, J. & Babbie, E. (2001). *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University.
- Myers, J.E., Sweeney, T.J. & Witmer, J.M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counselling & Development*, 78, 251-266.
- Newman, B.M. & Newman, P.R. (2003). *Development through life. A psychosocial approach*. London: Thomson Wadsworth.
- Nevid, J.S., Rathus, S.A. & Greene, B. (2006). *Abnormal Psychology in a Changing World*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Nieuwenhuis, J. (2007). Introducing qualitative research. In K. Maree (ed.). *First steps in research*. (pp. 47-66). Pretoria: Van Schaik.
- Nieuwenhuis, J. (2007). Qualitative research designs and data gathering techniques. In K. Maree (ed.). *First steps in research*. (pp. 70-92). Pretoria: Van Schaik.
- Nieuwenhuis, J. (2007). Analysing qualitative data. In K. Maree (ed.). *First steps in research*. (pp. 99-117). Pretoria: Van Schaik.
- Packman, A., Code, C. & Onslow, M. (2006). On the cause of stuttering: integrating theory with brain and behavioral research. *Journal of Neurolinguistics*, 20, 353-362.

- Papadopoulos, R.K. (2006). *The handbook of Jungian psychology: Theory, practice and applications*. London: Routledge.
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196.
- Plug, C., Louw, D.A.P., Gouws, L.A., Meyer, W.F. 2007. *Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek*. Johannesburg: Heinemann.
- Polkinghorne, D.E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2), 137-145.
- Prasse, J.E. & Kikano, G.E. (2008). Stuttering: An overview. *American Family Physician*, 77(9), 1272-1276.
- Pyett, P.M. (2003). Validation of qualitative research in the "Real World". *Qualitative Health Research*, 13(8), 1170-1180.
- Richardson, L. (2000). New writing practices in qualitative research. *Sociology of Sports Journal*, 17, 5-20.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roya, A. & Appl, D. (2009). Every voice matters: The importance of advocacy. *Early Childhood Education Journal*, 37(2), 89-91.
- Ruini, C. & Fava, G.A. (2009). Well-Being Therapy for Generalized Anxiety Disorder. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 65(5), 510-519.
- Schultz, D.P. & Schultz, S.E. (2000). *A History of Modern Psychology*. London: Harcourt Brace.
- Sebastian, C., Burnett, S. & Blakemore, S-J. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 441-446.

- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sigelman, C.K. & Rider, E.A. (2006). *Life-span human development*. Canada: Thomson & Wadsworth.
- Snyder, G.J. (2001). Exploratory research in the measurement and modification of attitudes toward stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 26, 149-160.
- Starkweather, C.W. (2002). The epigenesis of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 27, 269-288.
- Stewart, T. & Birdsall, M. (2001). A review of the contribution of personal construct psychology to stammering therapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 14, 215-226.
- Swart, E. & Pettipher, R. (2005). A framework for understanding inclusion. In D. Krüger, E. Landsberg & N. Nel (eds.). *Addressing Barriers to Learning – A South African Perspective* (pp. 3-23). Pretoria: Van Schaik.
- Tarrant, M., MacKenzie, L. & Hewitt, L.A. (2006). Friendship group identification, multidimensional self-concept, and experience of developmental tasks in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 627-640.
- Tarshis, N., Rodriguez, B.G. & Seijo, R.M. (2007). Therapeutic Approaches to Speech and Language Disorders in Early Childhood. *Pediatric Annals*, 36(8), 471-477.
- Taylor, S.E., Peplau, L.A. & Sears, D.O. (2006). *Social Psychology*. New Jersey: Pearson Education.
- Thomas, L. (2002). Poststructuralism and therapy - what's it all about? *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 2, 85-88.
- Universiteit Stellenbosch. (2000). *Strategies Raamwerk vir die Eeuwisseling en Daarna*.
 Beskikbaar: <http://www.sun.ac.za/university/StratPlan/stratdok.htm>. [2010, Julie 1].

- Universiteit Stellenbosch. (2010). *Beleid oor studente met spesiale leerbehoefte/gestremdhede*. Universiteit Stellenbosch: Kantoor vir Studente met Spesiale Leerbehoefte/Gestremdhede.
- Universiteit Stellenbosch. (2010). *Hoop Projek*. Beskikbaar: www.diehoopprojek.co.za. [2010, Julie 1].
- Vanryckeghem, K., Brutten, G.J., Uddin, N. & Van Borsel, J. (2004). A comparative investigation of the speech-associated coping responses reported by adults who do and do not stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 29, 237-250.
- Versfeld, M. (2009). *Die neukery met die appelboom en ander essays*. Pretoria: Protea Boekhuis.
- Visser, M. (2007). *Contextualising Community Psychology in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.
- World Health Organisation. (WHO) (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organisation.
- Weiner, B. (2010). The Development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York: W.W. Norton & Company.
- Willemse, N., Viljoen, M. & Govender, C. (2006). Neurological aspects of stuttering: Summary overview of scientific findings. *Health South Africa*, 11(1), 58-66.
- Yaruss, J.S. & Quesal, R.W. (2004). Stuttering and the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF): An update. *Journal of Communication Disorders*, 37, 35-52.
- Zebrowski, P.M. & Kelly, E.M. (2002). *Manual of stuttering intervention*. New York: Singular.

BYLAE 1



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

31 Augustus 2010

Tel.: 021 - 808-4622
Enquiries: Sidney Engelbrecht
Email: sidney@sun.ac.za

Reference No. 208/2009

Ms K Louw
Department of Educational Psychology
University of Stellenbosch
STELLENBOSCH
7602

Ms K Louw

APPLICATION FOR ETHICAL CLEARANCE

With regards to your application, I would like to inform you that the project, *'n Ondersoek na die selfkonsep van studente wat hakeel*, has been approved on condition that:

1. The researcher/s remain within the procedures and protocols indicated in the proposal;
2. The researcher/s stay within the boundaries of applicable national legislation, institutional guidelines, and applicable standards of scientific rigor that are followed within this field of study and that
3. Any substantive changes to this research project should be brought to the attention of the Ethics Committee with a view to obtain ethical clearance for it.

We wish you success with your research activities.

Best regards



Sidney Engelbrecht
MR SF ENGELBRECHT

Secretariat: Research Ethics Committee: Human Research

Afdeling Navorsingontwikkeling • Division of Research Development
Privaat Sak/Private Bag XI • Matieland 7602 • Suid-Afrika/South Africa
Tel: +27 21 808 4985 • Faks/Fax: +27 21 808 4537



BYLAE 2



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

18 September 2009

Me Maléne Fouché
Afdeling Navorsingsontwikkeling
Universiteit Stellenbosch
Privaatsak X1
MATIELAND
7602

Beste Maléne

NAVORSINGSAANSOEK 208/2009: ME KARLIEN LOUW
(*"'n Onderzoek na die selfkonsep van studente wat hakkel"*)

Met verwysing na die bogenoemde navorsingsaanzoek van me Karlien Louw, gee el toestemming dat met die projek voortgegaan kan word.

Met vriendelike groete

PROF JAN BOTHA
SENIOR DIREKTEUR: INSTITUSIONELE NAVORSING EN BEPLANNING

/E:toestemmingsbrief,Karliem Louw.208_2009.doc



Afdeling Institusionele Navorsing en Beplanning • Institutional Research and Planning Division
Privaatsak/Private Bag X1 • Stellenbosch • 7602 • Suid-Afrika/South Africa
Tel. +27 21 808 3967 • Faks/Fax +27 21 808 4533

BYLAE 3

DEELNEMER-INLIGTINGSBLAD EN VORM VIR INGELIGTE INWILLIGING

'n Ondersoek na die selfkonsep van 'n groep studente wat hinkel

STUDENTE

Jy word uitgenooi om deel te neem aan 'n navorsingsprojek gelei deur myself, Karlien Louw (BEd, BEd Hons Opvoedkundige Sielkunde). Ek is besig met 'n Magistergraad in Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit Stellenbosch en loods hierdie navorsingsprojek as deel van my studies. Die bevindinge sal in die vorm van 'n tesis bekend gemaak word en waarskynlik vir opvoedkundige doeleindes soos professionele voorleggings en/of opvoedkundige publikasies gebruik word. Jy is gekies as 'n moontlike deelnemer aan hierdie navorsingsprojek omdat jy hinkel en 'n geregistreerde student by 'n tersiêre onderriginstansie is. Toestemming van die Universiteit Stellenbosch se afdeling vir studenterekords is verkry in hierdie geval (sien Bylaag 2).

1. DOEL VAN DIE NAVORSINGSPROJEK

Die doel van die navorsing is om ondersoek in te stel na die selfkonsep van studente wat hinkel tussen die ouderdom van 18 en 22 jaar. Dit dien as loodsstudie vir toekomstige navorsing wat kan bydra tot die ontwikkeling van terapeutiese intervensies wat nie slegs die programmatiese en remediërende herstel van hinkel beklemtoon nie, maar ook die positiewe integrasie van die *betekenis* wat die persoon aan hinkel heg by sy of haar selfkonsep – wat ook al die pyn of hartseer. Om dit te kan doen, is kennis nodig van die wyse waarop die verskillende dimensies van die persoon se selfkonsep tot uitdrukking kom.

Die doelstellings van die navorsing is om:

- die persoonlike belewenisse van studente wat hinkel in terme van sekere dimensies van hul selfkonsep te verken en te beskryf;
- enkele determinante te identifiseer wat kan bydra tot 'n ruimer begrip van die selfkonsep van dié studente, asook meer holistiese wyses van ondersteuning.

2. PROSEDURE

Jy sal gevra word om deel te neem aan 'n individuele onderhoud van ongeveer een tot twee ure by die Sentrum Studentevoorligting en -ontwikkeling (SSVO), Universiteit van Stellenbosch. 'n Bandopnemer sal met jou toestemming gebruik word om die onderhoudmateriaal op te neem. Hierdie oudiodata sal woordeliks getranskribeer word en dan deur die navorser ontleed word.

Ek wil graag hê dat jy van die volgende bewus moet wees:

- Ingeligte geskrewe toestemming word van alle deelnemers verlang.
- Almal se response word saam verwerk om ooreenstemmende temas te identifiseer. Jy sal dus nie as persoon geïdentifiseer kan word nie. Die bevindinge sal in die navorsingsverslag vir 'n Magistertesis verskyn, asook in die vorm van opvoedkundige aanbiedings en ander publikasies.
- Die bevindinge sal na afloop van die studie deur 'n informele gesprek aan die deelnemers meegedeel word.

3. MOONTLIKE RISIKO EN ONGEMAK

'n Onafhanklike sielkundige, sowel as 'n haggelondersteuningsgroep sal beskikbaar wees indien enige deelnemer ondersteuning verlang. Jy sal toegelaat word om jou response neer te skryf indien die verbalisering daarvan bemoeilik word deur spanning en moontlike vrees vir haggel. Jy kan ook enige ander strategie gebruik waarmee jy gemaklik is. Jy kan weier om vrae te beantwoord waarmee jy ongemaklik voel.

4. MOONTLIKE VOORDELE VIR DEELNEMERS EN/OF SAMELEWING

Dit word nie in die vooruitsig gestel dat die deelnemers op 'n direkte wyse sal baat vind by hul deelname aan die navorsingsprojek nie. Die ruimte wat geskep word vir studente om hul belewenisse met ander te deel, mag hopelik bydra tot 'n gevoel van onvoorwaardelike aanvaarding, behoort en bemeestering. Die voordeel wat die navorsingsprojek moontlik inhou, is dus die potensiele bydra wat dit kan maak in die skep van groter bewustheid in die samelewing van studente wat haggel, erkenning van sodanige studente se bekwaamheid as onafhanklike individue, sowel as positiewe selfkonsepontwikkeling.

5. BETALING VIR DEELNAME

Daar is geen finansiële vergoeding vir jou deelname aan die navorsingsprojek nie.

6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur die navorsing ingesamel word, sal vertroulik hanteer word. Slegs die navorser en die studieleier het toegang tot die oorspronklike rou data. Skuilname sal in die publikasie en voorlegging van die navorsing gebruik word om die deelnemers se identiteit te beskerm. Ek onderneem vanselfsprekend om alle identifiserende besonderhede te verwyder en die detail dermate te verander dat deelnemers nie herken sal kan word nie. Rou data wat tydens die navorsing ingesamel word, sal by die navorser se eie woning in 'n kabinet wat gesluit word, bewaar word.

Verwerkte data sal op die navorser se persoonlike rekenaar se hardeskyf bewaar word, waarvan die toegang beskerm is met 'n wagwoord. Slegs die navorser sal toegang hê tot die oudio- en getranskriebeerde data. Jy as deelnemer het die reg om data wat op jou van toepassing is, te sien en te wysig. Alle vorme van data sal slegs vir navorsingdoeleindes gebruik word. Die geskrewe onderhoude van deelnemers sal vir minstens vyf jaar veilig bewaar word op 'n plek waartoe slegs ek en my studieleier toegang het.

7. DEELNAME EN ONTTREKKING

Jy kan kies om te deel te wees van hierdie navorsingsprojek al dan nie. Indien jy instem om deel te neem aan die projek, mag jy op enige stadium besluit om jouself daarvan te onttrek sonder enige nadelige gevolge. Jy kan ook weier om sekere vrae te beantwoord en steeds deel wees van die navorsingsprojek. Die navorser behou die reg om jou te onttrek van die navorsingsprojek indien omstandighede dit vereis.

8. IDENTIFISERENDE BESONDERHEDE VAN PERSONE BETROKKE BY DIE NAVORSING

Indien jy enige navrae het oor die navorsingsprojek of inligting daaromtrent verlang, kan jy enige van die volgende persone skakel:

1) Navorser: Me Karlien Louw

☎ 082 211 8936

✉ karlienl@sun.ac.za

✉ Privaatsak X34
Suite 2
Somerset-Wes
7129

2) Studieleier: Prof E Swart

☎ 021 808 2305/6

✉ estelle@sun.ac.za

✉ Departement Opvoedkundige Sielkunde
Universiteit Stellenbosch
Privaatsak X1
MATIELAND
7602

9. REGTE VAN DEELNEMERS

Jy mag jouself op enige tydstop van die navorsingsprojek onttrek en verdere deelname weier sonder enige negatiewe gevolge. Jy is nie geregtig op enige regseise of genees- en/of hulpmiddele vanweë jou deelname aan die navorsingsprojek nie. Indien jy enige vrae het rakende jou regte as navorsingssubjek, kontak vir Maryke Hunter-Hüsselman (mh3@sun.ac.za; 021-808 4623) by die Afdeling vir Navorsingsontwikkeling.

Indien u graag wil deelneem aan die navorsingsprojek, vul asseblief die meegaande vorm in.

Vriendelike groete

Me Karlien Louw
Navorser



.....

Ondertekening van deelnemer of regsverteenwoordiger

Die bogenoemde inligting was beskryf aan my deur Me Karlien Louw in een van die tale, Afrikaans of Engels, wat ek magtig is. Ek is die geleentheid gegun om vrae te vra, en my vrae is na my wense beantwoord.

Hiermee willig ek, _____, in om vanaf Junie 2009 deel te neem aan 'n navorsingsprojek wat ondersoek instel na die invloed van hakeel op adolessente se selfkonsep. My deelname is vrywillig, en inligting rakende vertroulikheid en die regte van my as deelnemer is aan my meegedeel. Ek het 'n kopie van hierdie vorm ontvang.

Naam van deelnemer

Naam van regsverteenwoordiger (indien van toepassing)

Handtekening van deelnemer of regsverteenwoordiger

Datum

BYLAE 4

Individuele onderhoudskedule

Vraagnr.	Dimensie van die selfkonsep	Onderhoudskedule
1	Kognitiewe dimensie: persoonlike betekenis	<p>Hoe definieer jy hinkel in terme van jou persoonlike belewenis daarvan? Watter persoonlike betekenis heg jy dus aan hinkel op grond van vorige ervarings of herinnerings?</p> <p><i>How do you define stuttering in terms of your personal experience of it? What personal meaning or significance do you attach to stuttering on the grounds of previous experiences or memories?</i></p>
2	Kognitiewe dimensie: selfagting	<p>Hoe evalueer jy jouself in terme van jou persoonlikheidsienskappe (talente, intellektuele vermoëns, doelwitte, ideale, waardes)?</p> <p><i>How do you evaluate yourself in terms of your personality characteristics (talents, intellectual abilities, goals, ideals, values)?</i></p>
3	Affektiewe dimensie	<p>Dra jou belewenis van hinkel moontlik by tot die ervaring van enige gevoelens, emosies of gemoedstemmings? Indien wel, spesifiseer en beskryf die toestande in terme van die intensiteit daarvan.</p> <p><i>Does your experience of stuttering contribute to any feelings, emotions or moods that you might have? If so, specify and describe the conditions in terms of their intensity.</i></p>
4.1	Fisieke dimensie	<p>Beïnvloed hinkel die wyse waarop jy oor die volgende dink? Indien wel, verduidelik asseblief. Jou liggaam, fisieke gesondheid en voorkoms.</p> <p><i>Does stuttering influence the way you think about the following? If so, please explain. Your body, physical health and appearance.</i></p>
4.2	Sosiale dimensie: optrede	<p>Jou sosiale interaksies, insluitend verhoudings en rolle.</p> <p><i>Your social interactions, including relationships and roles.</i></p>

5	Sosiale dimensie: Reaksies van luisteraars	Hoe reageer mense in die algemeen wanneer jy in hulle teenwoordigheid hakkel? <i>How do people generally react when you stutter in their presence?</i>
6		Watter betekenis heg jy aan hulle reaksies? <i>What meaning do you attach to their reactions?</i>
7	Affektiewe dimensie	Hoe laat dit jou voel ? <i>How does that make you feel?</i>
8	Sosiale dimensie: Persepsies en stereotipes	Watter moontlike negatiewe persepsies van mense wat hakkel word volgens jou deur die samelewing gehuldig? <i>According to you, what possible negative perceptions are held by society about people who stutter?</i>

Twee aparte vrae

9	Watter tipe ondersteuning en metode van intervensie beskou jy as effektief in die hantering van jou hakkel? <i>What type of support and method of intervention do you consider as being effective regarding your stuttering?</i>
10	Hoe het jy hierdie onderhoud ervaar? Beskryf asseblief kortliks jou ervaring. <i>How did you experience this interview? Please describe your experience briefly.</i>

BYLAE 5

Rou data: Individuele onderhoud

Response: Individuele onderhoud	Kodering: temas	Hoofkategorieë en subkategorieë
<p>Vraag 1: Kognitiewe dimensie</p> <p>I think of stuttering as a label around my neck. Like a verdict or sentence. It is something that unable me to be the person that I sometimes want to be.</p> <p><i>And what is that person like?</i></p> <p>Well, she is a talkative person who likes to be around people. Also she is well spoken and intelligent.</p> <p><i>Is there any reason why you aren't already the above described person?</i></p> <p>Uhm...weird question...</p> <p><i>Why?</i></p> <p>I have to reflect on that first.</p> <p><i>Take your time.</i></p> <p>I think I am the above described person, but parts of me can not manifest in social situations because of the limitations of stutter. That results in other people thinking that I am unable to maintain a conversation or that I am shy. Thus I am allocated an identity that is not compatible with who I really am. Thus to the world I am just a stutterer.</p>	<p>Dui moontlik op 'n verlies aan outentieke self</p> <p>- vonnis</p> <p>Verskansing waaragter welsprekendheid en spraaksaamheid verhuul word (verlies)</p> <p>Skaam en onbevoeg: stereotipes (Sosiale beperking)</p>	<p>Vervreemding van outentieke self</p> <p>Psigoterapeutiese ondersteuning: Narratiewe terapie (eksternalisering van verhoudings)</p> <p>Sosiale regulering van identiteit: stigma en uitsluiting</p>
<p>Vraag 2: Aspek van Selfgating</p> <p>I see myself as a strong person because of my stuttering. I know motivation has to come from the inside. I can motivate myself easily in the sense that I look forward to the processes and outcomes involved in a situation. For instance my academics. I am a hard worker and I feel in charge of my academic development. Stuttering helps me to know that a tough situation isn't necessarily of a permanent state and that it can be managed despite of its difficulty.</p> <p><i>It sounds that you cherish hope?</i></p> <p>Yes, I try to think of the future in terms of hope...another day...another me. I for instance look forward to a possible career in the field of medicine.</p>	<p>Sielkundige sterkte (ook beskermingsfaktore)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivering - Akademiese selfvertroue - Toekomsverwagting - Interne lokus van kontrole - Insig 	<p>Transendensie en kongruensie</p> <p>Psigoterapeutiese ondersteuning: Beskermingsfaktore of menslike sterktes = Positiewe Sielkunde</p>

<p>Vraag 3: Affektiewe dimensie When I stutter I get very angry with myself and with other people. They seem to judge me in terms of my ability and competence. <i>How intense do you experience this angry feeling?</i> To the point where I say bad things to myself about myself? I would tell myself things like "You are a looser" or "You are stupid". After that I usually burst into tears. <i>What do you think might that mean?</i> I guess it means that I also feel sad. <i>About what?</i> It is almost like feeling sorry for someone. I think I feel sorry for myself. Almost like a parent for his or her child. <i>(student gets teary)</i> <i>It looks as if these thoughts upset you?</i> Yes, I feel like crying. Stuttering makes my life very difficult from time to time. But it is also people's negative reactions to my stuttering that makes me sad...and angry. <i>What do you do in times of sadness?</i> I will sometimes hold myself like a baby. It is soothing. <i>How would you evaluate these feelings (anger and sadness) on a scale where 1 is the lowest and 10 the highest in terms of intensity?</i> Both feelings would be a 10.</p>	<p>Woede (psigiese ongemak)</p> <p>Geïnternaliseerde gevoel van selfverkleining (negatiewe persoonskonstruksie)</p> <p>Hartseer (psigiese ongemak)</p> <p>Hakkel verg dus inspanning (psigiese ongemak)</p>	<p>Psigiese pyn en verwonding</p> <p>Vervreemding van outentieke self</p> <p>Psigiese pyn en verwonding</p> <p>Psigoterapeutiese ondersteuning: Argetipes, Egostaat-terapie (troostende ouer as argetipe; egostaat van ouer of volwassene)</p>
<p>Vraag 4.1: Fisieke dimensie When you stutter your face sometimes pull in weird directions because of stress located in the speech organs. I sometimes feel that people only see me in terms of my facial distortions. <i>How does that make you feel?</i> Ugly. During high school the boys made fun of me by calling me names like "Twitchy face", "Funny face" or "The face". I still sometimes regard myself as unattractive.</p>	<p>Negatiewe persoonskonstruksie Vernedering (negatiewe en/of onsensitiewe reaksies van luisteraars)</p>	<p>Vervreemding van outentieke self Sosiale regulering van identiteit: stigma en uitsluiting Psigiese pyn verwonding</p>
<p>Vraag 4.2: Sosiale dimensie In situations where I anticipate stuttering I will isolate myself. <i>What does that mean?</i> I don't reach out to people and I don't mingle. Because I struggle to get myself across, I will rather not take part in social interactions. <i>Does that influence your</i></p>	<p>Isoleer / sosiale onttrekking (geïnhibeerde gedrag)</p>	<p>Gedrag</p> <p>Psigiese pyn en verwonding</p>

<p><i>relationships?</i></p> <p>I sometimes feel like I am not in control and that the other person has more authority because he or she doesn't stutter. It is then that I prefer not to take part. I just don't have the energy to fight to make myself heard. My relationships with my family and friends are easy, because they accept me for who I am.</p>	<p>Verlies aan beheer (ongemak)</p> <p>Betekenisvolle ander</p>	<p>behoefte aan outonomie</p> <p>Heling: Onvoorwaardelike aanvaarding (kongruensie tussen selfkonsep en potensiaal = ontplooiing van geïntegreerde bestaanswyse)</p>
<p>Vraag 5: Luisteraars se reaksies</p> <p>Most of the people look away and some try hard to hide the idea that everything is fine. Some people finish my words and sentences for me. I hate that. My friends don't do that.</p> <p><i>Why don't you like it?</i></p> <p>It makes me look stupid...as if I don't know the words of my own thoughts. I have thought it in the first place...uh!</p>	<p>Negatiewe en/of onsensitiewe reaksies van luisteraars</p> <ul style="list-style-type: none"> - ignoreer - ontken - kyk weg - voltooiing van woorde en sinne <p>Verlies aan menswaardigheid / vernedering (onsensitiewe reaksie)</p>	<p>Uitsluiting</p> <p>Psigiese ongemak en verwonding: ontkenning van outonomie en menswaardigheid</p>
<p>Vraag 6: Betekenis wat student hieraan heg</p> <p>Again it is something like isolation, even desolation. It is as if people can not get through to you and I can not get through to them. It is also about feeling lost between perceptions.</p>	<p>Psigiese ongemak</p>	<p>Psigiese pyn en verwonding</p>
<p>Vraag 7: Student se affektiewe belewenis hiervan</p> <p>I guess it makes me feel lonely and sad.</p>		<p>Psigiese pyn en verwonding</p>
<p>Vraag 8: Aspek van persepsies en stereotipes</p> <p>They think because you struggle to speak, you are shy, introverted or even less capable of being successful. People think you can speak fluent if you stress less or if you speak slower. Stuttering is an automatic reaction and I can only try and manage it by talking slowly in calm situations.</p>	<p>Skaam, introversief, minder bevoeg: stereotipes (Sosiale beperkinge)</p>	<p>Sosiale regulering van identiteit: stigma en uitsluiting</p>
<p>Vraag 9: Student se boodskap aan samelewing ten opsigte van moontlike persepsies en stereotipes</p> <p>I would like people to know me as a person with many facets and not just as someone who stutters. I want them to see me as someone who enjoys the same things they do as well as having the same struggles from time to time. Also I would like people to know that stutter isn't that simple as talking slower or relaxing. It might be a</p>	<p>Geïnhibeerde gedrag</p>	<p>Transendensie en kongruensie</p> <p>Vervreemding van outentieke self</p>

<p>speech problem, but it is also something that inhibits you to be socially spontaneous. It is not that someone who stutters is necessarily shy or unsure. The person might be really chatty and outgoing, but because of anticipated reactions of listeners, he or she tends not to speak spontaneously.</p>		
<p>Vraag 10: Ondersteuning I have been for speech therapy when I was in primary school. I think it has helped me to focus on how to breathe effectively, as well as relaxation exercises and speech style. I have also realized that it is helpful when your family and friends are there when you have had a bad verbal day. Also they know your needs and how to support you. I find it extremely motivational to speak with other people who also stutter.</p>		<p>Ondersteuning (Spraaktherapie)</p> <p>Ondersteuning (Betekenisvolle ander)</p> <p>Psigoterapeutiese ondersteuning: Kognitiewe terapie (guided discovery) (sien paragraaf 5.3.2.9)</p>
<p>Vraag 11: Student se belewenis van die individuele onderhoud I thought that I shall have to read aloud in a machine that is taking measurements while I'm reading! <i>Would you like to have done that?</i> No! I just thought that participating in research is a little like going to the doctor. <i>And how is that?</i> Well, a doctor usually tests a few things and then prescribes some medicine. The patient doesn't really say a lot. <i>How does that correspond with your experience of this interview?</i> This is exactly why I liked the interview. I could speak about me and how I relate to my stuttering. It is not this illness that is abnormal, but rather something normal that I can speak about in the open and not being judged by you as the listener.</p>		<p>Heling: erkenning van outonomie en menswaardigheid</p>

BYLAE 6

Generering van kategorieë: Aanvanklike kodering

	<p><u>Generering van kategorieë: Aanvanklike kodering</u></p> <p>Temas wat verband hou met die selfkonsep van studente wat hakeel</p>
1	<p>Sielkundige sterkte</p> <p>Sielkundige sterkte verwys na sekere vermoëns of persoonlike sterktes wat dien as buffer vir die invloed van negatiewe gebeure in die persoon se lewe (Nevid <i>et al.</i>, 2006).</p> <p><u>Die volgende eienskappe het in die studente se response na vore gekom:</u></p> <p>Aanvaarding, veerkragtigheid, toekomsverwagting, akademiese selfvertroue, empatie, onafhanklikheid, gemotiveerdheid, aanpasbaarheid, doelgerigtheid, hardwerkendheid, insig, interne lokus van kontrole, selfkennis, selftrots</p>
2	<p>Veelvuldige verliese</p> <p>Verlies dui op 'n kragtige emosie wat meestal gepaard gaan met trauma²⁷ en wat veelvuldig van aard kan wees.</p> <p><u>Die volgende vorme van verlies het in die studente se response na vore gekom:</u></p> <p><u>Verlies van:</u> die outentieke self, beheer oor sosiale situasies, selfvertroue en spontaneïteit, outonomie en menswaardigheid, skending van vertroue in mense</p>
3	<p>Psigiese ongemak en pyn</p> <p>Psigiese ongemak en pyn dui op enige negatiewe gevoel, emosie of stemming wat tot psigiese verwonding by die student kan aanleiding gee.</p> <p><u>Die volgende vorme van psigiese ongemak en pyn het in die studente se response na vore gekom:</u></p> <p>Angs (10), vernedering (10) woede (9), minderwaardigheid (9), selfverkleining (8),</p>

²⁷ Harvey (2002) verduidelik die verband tussen trauma en verlies soos volg: "Traumas, by definition, involve major losses. People perceive trauma as fundamentally involving loss. All losses are not traumas, but all traumas involve loss. [T]raumas are formally defined as unusual events involving loss to the individual – whether a death, the loss of body parts or functioning, the loss of a job, the loss of one's home, or the loss of one's trust or in the safety of the world."

	<p>persoonlike teleurstelling (8), selfhaat (8), 'n depressiewe gemoedstemming gekenmerk deur terneergedruktheid, pessimisme, sosiale onttrekking) (9), paniek (10), droefheid (10), spanning (9), frustrasie (9), verwerping (9), magteloosheid (8), eensaamheid (8), geïsoleerdheid (8), selfbewustheid (8)</p> <p>Die intensiteit waarmee die studente hulle gevoelens, emosies en stemmings geëvalueer het, word tussen hakies aangedui (sien afdeling 4.2.2).</p>
4	<p>Verdedigingsmeganismes</p> <p>Verdedigingsmeganismes is intrapsigiese patrone van gedrag wat onbewustelik toegepas word om studente teen gevoelens soos angs, verleentheid, minderwaardigheid en skuldgevoelens te beskerm om sodoende die bewuswording van sulke gevoelens te voorkom (Meyer et al., 2003).</p> <p><u>Die volgende verdedigingsmeganismes het in die studente se response na vore gekom:</u></p> <p>Kompensasie: strewe na beheer, strewe na 'n foutlose voorkoms, hoë akademiese verwagtinge</p> <p>Projeksie: Assosiasie van mislukking word geprojekteer op ander domeine van die student se bestaan</p>
5	<p>Negatiewe persoonskonstruksies</p> <p>Negatiewe persoonskonstruksies verwys na die verwronge oortuigings wat 'n student van hom- of haarself het.</p> <p><u>Die volgende negatiewe persoonskonstruksies het in die studente se response na vore gekom:</u></p> <p>Vet, onaansienlik, abnormaal, mislukking, algemene onbevoegdheid, akademiese onbevoegdheid</p>
6	<p>Geïnhibeerde gedrag</p> <p>Geïnhibeerde gedrag verwys na gedrag wat die student se spontane optrede weens hinkel rem of onderdruk.</p> <p><u>Die volgende wyses van geïnhibeerde gedrag het in die studente se response na vore gekom:</u></p> <p>Antisipasie, isolasie, huiwering</p>
7	<p>Negatiewe reaksies van luisteraars</p> <p>Negatiewe reaksies sluit enige vorm van onsensitiwiteit in jeens die persoon wat hinkel, hetsy in die luisteraar se taalgebruik of optrede.</p>

	<p><u>Die volgende negatiewe reaksies van luisteraars het in die studente se response na vore gekom:</u></p> <p>Bespotting, vernederende grappies oor hакkel, voltooiing van woorde en sinne, ongeërgdheid, ongeduld, onvermoë om oogkontak te behou</p>
8	<p>Sosiale beperkinge</p> <p>Volgens die <i>World Health Organisation</i> (2001) verwys sosiale beperkinge na ander se ingesteldheid jeens persone wat hакkel, insluitende hulle kulturele waardes, norme, oortuigings, stereotipes, vooroordele en veralgemenings.</p> <p><u>Die volgende sosiale beperkinge het in die studente se response na vore gekom:</u></p> <p>Ingesteldheid van bejammering, persepsies, stereotipes, normalisering, onkunde</p>